

Cláudia Ferreira Santos Silva

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português e do Espanhol  
no 3º ciclo do ensino básico e secundário

# **Educar para comunicar e comunicar-se**

2014

Orientador: Maria João Couto

Coorientador: Rogelio Ponce de León

Classificação: Ciclo de estudos:

Relatório:

## Resumo

O relatório apresentado refere-se ao trabalho desenvolvido durante o ano de estágio pedagógico, tendo sido submetido à Faculdade de Letras do Porto para a obtenção do grau de Mestre em ensino do Português e do Espanhol.

Tendo em consideração os crescentes desafios lançados à educação, traçamos um percurso de trabalho alicerçado numa visão praxiológica da educação com o objetivo de refletir sobre o sentido da educação escolar na contemporaneidade. Esta procura de sentido não prescinde do porquê e para quê educar convertendo-se o processo educativo num projeto antropológico. Orientado por um educador/sujeito-autor que, partindo da consciência da sua identidade pedagógica de base, é capaz de articular diferentes pedagogias na construção pessoal de um quadro multirreferencial de ação, e, desta forma, fundamentar o seu discurso pedagógico numa constante dialética entre a teoria e a prática educativas.

No âmbito do ensino-aprendizagem do português e do espanhol, a comunicação assumiu um papel fundamental, instituindo-se como competência e finalidade. De facto, no espaço tensional que se estabelece entre o eu e o outro, na assunção da alteridade como conformação da identidade, o comunicar não se pode concretizar sem o comunicar-se, não se pode dizer sem saber dizer-se, sem se posicionar em relação ao outro, sem assumir a sua dimensão existencial

Pensar a educação demanda o desenvolvimento de uma nova forma de conhecer, o pensamento complexo, ao desenvolvimento enfim de uma racionalidade que nos permita conceber instrumentos de análise cada vez mais capazes no processo de inteligibilidade do mundo.

## Abstract

This report concerns the work carried out during the year of teaching practice, and has been submitted to the *Faculdade de Letras da Universidade do Porto* to obtain the Master's degree in teaching of Portuguese and Spanish languages.

Considering the growing challenges and demands of the educational practice, we delineated the work under a praxeological view of education, with the purpose of making a reflexion about the meaning of school education in the contemporaneity. This search for meaning cannot ignore the why and what for of education, thus transforming the educational process into an anthropological project. Guided by and educator/ subject-author who, from his self conscience of his base pedagogical identity, is able to articulate different pedagogical approaches in order to construct a personal multireference framework of action and substantiate his pedagogical discourse through a constant dialectic between educational theory and practice.

In the field of the teaching learning process of Portuguese and Spanish, communication has had a essential role, recognized both as competence and finality. In fact, in the tensional space between the self and the other, in the assumption of alterity as being part of identity, to communicate is not possible without to communicate oneself, without positioning himself towards the other, without assuming his existencial dimension.

To think about education demands the development of a new way of knowing, the complex thinking, in order to develop a rationality that allows us to conceive each time sharper instruments for the process of the world's intelligibility.



# Índice

## 1ª parte

Introdução ao tema do relatório .....	1 - 2
---------------------------------------	-------

### Desenvolvimento do tema

Educar .....	3 - 4
Educar como agir comunicacional .....	5 - 6
O professor como sujeito autor .....	7
Comunicar .....	8 - 10
Comunicar-se .....	11 - 12

### Quadro 1:

Ao encontro de uma identidade pedagógica construída .....	13 - 14
---	---------

Da educação moderna à pós-moderna .....	15 - 16
---	---------

Crise de sentido .....	16 - 19
------------------------	---------

Da complexidade .....	20 - 21
-----------------------	---------

Das ideias, do conhecimento e da ação .....	22 - 24
---	---------

A hipótese da pedagogia pós-moderna .....	25 - 28
---	---------

## 2ª parte

Esboço de uma pedagogia pós-moderna .....	29 - 30
---	---------

### Quadro 2:

Contributos teóricos para a construção de um quadro de referência pedagógico pessoal .....	31
---	----

### Contextualização das práticas: Escola Secundária de Penafiel

Contexto externo .....	32 - 33
------------------------	---------

Contexto interno .....	34 - 35
------------------------	---------

Missão da Escola .....	36
------------------------	----

Visão da Escola .....	36
-----------------------	----

O ato educativo: da complexidade teórico-prática a uma ação orientada .....	38
O professor como sujeito autor .....	38
Recursos e materiais .....	39 - 40

### **Fundamentação didático-pedagógica das Unidades didáticas lecionadas no âmbito da disciplina de Português**

Ficha Pedagógica UD A Ilha dos Amores .....	41
Reflexão didático-pedagógica .....	42 - 44
Dossier do aluno .....	45 - 55
 Ficha Pedagógica UD A Tempestade .....	 56
Reflexão didático-pedagógica .....	57 - 59
Dossier do aluno .....	60 - 71
Puzzles .....	72 - 75
 Ficha Pedagógica UD Um auto de fé .....	 76
Reflexão didático-pedagógica .....	77 - 79
Dossier do aluno .....	80 - 97

Ficha Pedagógica: Aula de preparação das apresentações orais ....	98
---	----

**Fundamentação didático-pedagógica das Unidades didáticas lecionadas no âmbito da disciplina de Espanhol**

Ficha Pedagógica UD La Familia .....	99
Reflexão didático-pedagógica .....	100 - 102
Dossier do aluno .....	103 - 120
Ficha Pedagógica UD El Ocio .....	121
Reflexão didático-pedagógica .....	122 - 123
Dossier do aluno .....	124 - 141

**3ª Parte**

CLIL: uma proposta didática inovadora .....	144 - 145
Ficha pedagógica Volcán, volcanes .....	145
Dossier do aluno .....	146 - 149

*Atividade Día de los Reyes*

Ficha pedagógica .....	150
Registo fotográfico .....	151
Comentários dos alunos .....	152
Apresentação PWP .....	153

*Atividade ABC Cuerpo*

Ficha pedagógica .....	154
Registo fotográfico .....	155

Considerações finais .....	156 - 158
Índice de Figuras .....	159
Bibliografia .....	160 - 161

1ª parte

A questão que norteou este relatório começa como muitas outras coisas, num pequeno canto da mente onde se instalou essa força, demolidora por vezes, e criadora outras tantas, a ideia: após um percurso formativo que compreendeu por um lado a aquisição de conhecimentos nas áreas da didática e da pedagogia e por outro um percurso profissional algo eclético na área da formação educacional, abarcando diferentes contextos educativos, chegou um momento de questionamento e reflexão, um tempo de balanço dos dois percursos, que não existiriam um sem o outro é certo, mas que tantas vezes são considerados dimensões opostas como se barricados em muros inexpugnáveis. A ideia foi assim ganhando a sua forma preparando-se para a corporização real do seu conteúdo: a relação entre a teoria educativa e a sua prática e a possibilidade de abandonar esta dicotomia para abraçar a inextricável relação que o par mantém entre si, promovendo uma articulação equilibrada entre as duas dimensões, única forma de fundamentar o ato educativo, reconhecido na sua multirreferencialidade constituinte, que ao longo deste ano seria a preocupação soberana.

Dada a complexidade avassaladora das linhas de investigação possíveis para trabalhar esta ideia, delineei inicialmente os seguintes objetivos gerais:

- Alicerçar a prática docente em linhas de trabalho que privilegiem o processo de **comunicação intersubjetiva**, instituindo a **procura de sentido** como uma finalidade ao invés de ponto de partida do processo educativo, estabelecendo redes interdisciplinares com o objetivo de promover uma **conceção não atomizada do conhecimento**. LINHA DE INVESTIGAÇÃO PRÁTICA
- Propor pistas para a operacionalização concertada de alguns pressupostos teóricos relativos à educação e seus problemas constituintes, fundamentados pelas diversas disciplinas que a estudam, tendo em conta que representam um todo indissociável na compreensão do fenómeno educativo, corporizando a **dialética teoria-prática** que suscita a **constante reflexão sobre o agir pedagógico**. LINHA DE INVESTIGAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA
- Adotar **metodologias inovadoras** adaptadas às exigências de uma **educação pós-moderna** que recupera a visão antropológica do aluno, em toda a sua **complexidade**, subjacente às metas da educação. LINHA DE INVESTIGAÇÃO PRÁTICA
- Tendo em conta que a **comunicação** é um vector essencial da vivência humana, e objetivo primordial do ensino das línguas, avaliar de que forma é que ela é promovida no sistema educativo atual. LINHA DE INVESTIGAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

Estes objetivos gerais constituíram linhas de reflexão e trabalho abertas à conciliação da investigação com a prática educativa desenvolvidas ao longo do ano letivo.

De forma a melhor estruturar o trabalho de reflexão optei por um esquema tripartido, que por um lado me permitisse pensar os fundamentos inerentes à educação, entendida como uma ação orientada para um determinado fim; nos objetivos da educação, nomeadamente no que diz respeito à sua função sociocultural e ainda à sua importância na construção da identidade do aluno, uma identidade que passa pela consciencialização subjetiva e pelo posicionamento do indivíduo no todo que constitui a sociedade, seja através de processos de identificação ou diferenciação.

Assim surgiu o tema do presente trabalho - Educar para comunicar e comunicar-se - cuja esquematização se poderia apresentar da seguinte maneira: (Fig.1)

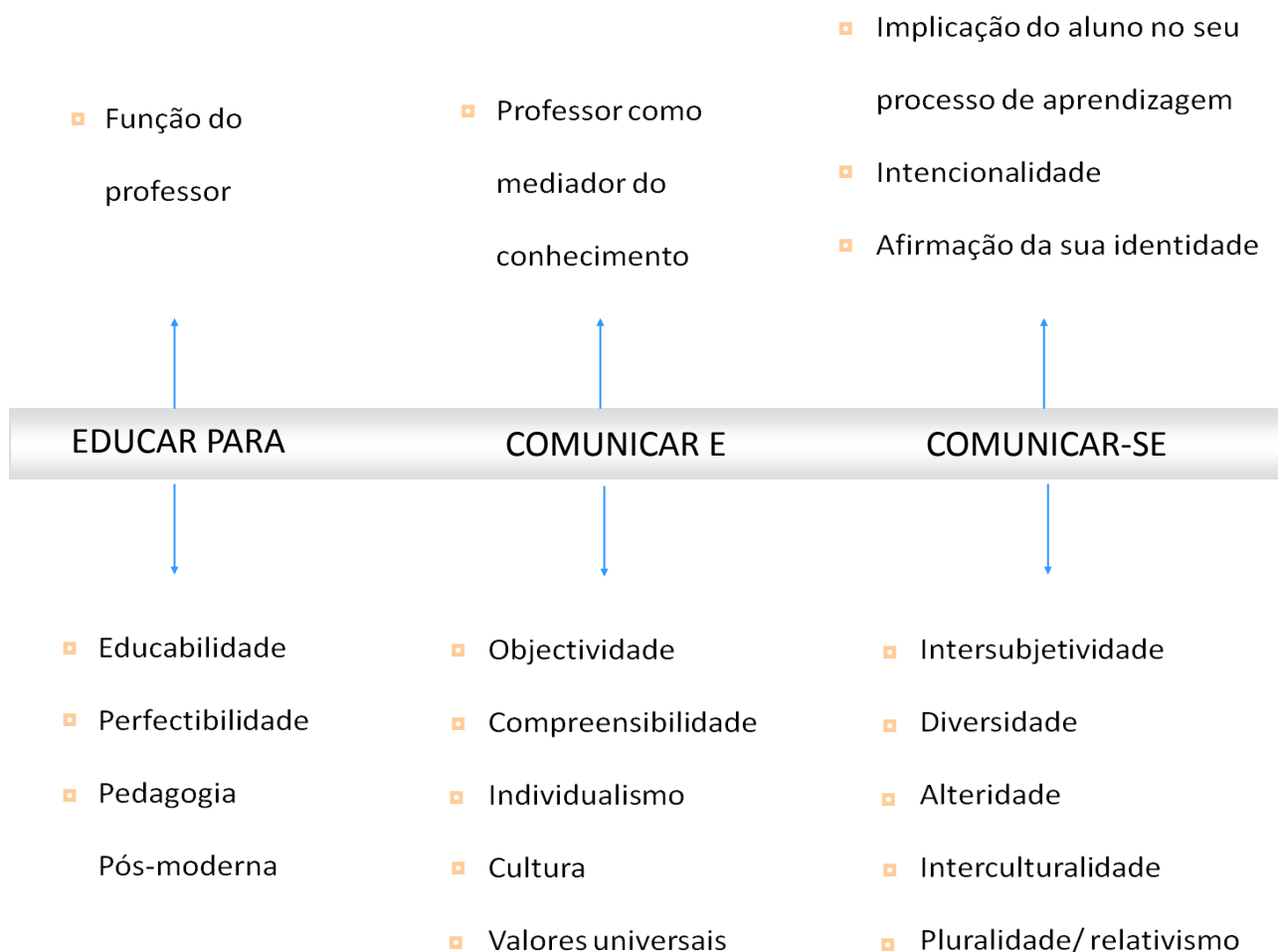


Fig. 1 Tema do relatório e conceitos básicos

## Educar

*“Tanto mais que a educação é o facto humano por excelência. O homem, dizia Kant, é o que é pela educação.”*

Reboul, Olivier (2000:9)

Fala-se mais em educação do que em educar, parece que o verbo encerra em si mesmo uma determinação e uma força que choca alguns discursos libertários, como se ferisse a liberdade alcançada pelo indivíduo no decorrer dos tempos e o seu inquestionável direito à autonomia. A escolha deste verbo não foi fortuita, quando pensamos qual é a primeira responsabilidade do sistema educativo oscilamos entre ensinar e educar; muitas vezes utilizados como sinónimos, os dois vocábulos encerram um pendor distinto; enquanto que o significado do primeiro parece centrar-se na transmissão de conhecimentos o segundo inclui uma dimensão de projeto e uma intencionalidade que é o que neste trabalho nos vai interessar. Assim, numa primeira aceção, educar será considerado uma ação intencional levada a cabo por um agente educativo cujo resultado se reflete em aprendizagens de natureza variada. Dada a amplitude de contextos em que pode ocorrer a aprendizagem, de carácter informal ou formal, de forma inconsciente ou consciente e da vastidão das finalidades e objetivos que se vão estabelecendo para a educação, tentaremos no presente trabalho objetivar o pensamento sobre educação como projeto antropológico, um projeto que se conduz num âmbito educativo institucional - a escola - e a partir dela entretece as necessárias ligações com o âmbito sociocultural.

Vamos salientar algumas contribuições de autores que consideramos de suma importância para a compreensão, na contemporaneidade, do *educar*, cujo horizonte diacrónico ou sincrónico se constitui na multirreferencialidade.

No reconhecimento da educabilidade como uma dimensão incontornável do humano, Kant colocava em evidência a importância da aprendizagem para a constituição do homem como tal.

De facto, o homem é, ele próprio, entendido como um projeto, um ser “em trânsito” que se vai fundamentando no seu estar-no-mundo. Por seu lado, a ideia de estar-no-mundo confere à conceção antropológica um contexto que será fundamental ter em conta para evitar cair na abstração de homens modelo que só vivem num plano teórico e em nada se assemelham à realidade.

A noção de educabilidade emerge de uma outra dimensão humana que remete para o inacabamento, que, ainda seguindo o pensamento de Reboul, mais do que uma imperfeição humana constitui a sua grandeza, ou seja representa a abertura do homem ao mundo, e a sua capacidade plástica de reinvenção que, por sua vez, lhe garante a ultrapassagem dos limites do que é para alcançar a possibilidade do ser. É esta dimensão de inacabamento que fundamenta a necessidade de aprendizagem e o carácter permanente desta, deixando em aberto o potencial de desenvolvimento humano e antevendo uma dimensão ética para a educação.

Pelo anteriormente dito, a educação configura-se como um projeto, um espaço de construção dialética entre o presente do homem e a sua projeção no futuro, como afirmava Reboul “A educação enquanto processo sublinha a condição itinerante do existente, que traz inscrito essencialmente a marca de abertura ao mundo e aos outros.”

Esta noção de itinerância, também a encontramos no pensamento de outros autores como Delfim Santos, que no início do século XX, definia a aprendizagem como ato vital que permite ao homem estar-no-mundo não apenas no sentido de viver no mundo, o que representa a situação original da sua condição biológica, mas sobretudo no sentido de existir, ou seja “para o estar-no-mundo para alguma coisa. É neste trânsito que se revela a capacidade de compreensão, e a aprendizagem é o ato primário consequente do estar-no-mundo.” (Santos, Delfim :441).

Do conceito **de existência** podemos salientar o valor do prefixo **-ek** que remete para a condição de abertura do homem ao mundo que o rodeia, denunciando a situação em que se encontra, concreta e transitória. Neste contexto, existir implica sempre uma relação simbiótica com o exterior, fazemos parte do ecossistema que nos garante a sobrevivência, e ainda que tenhamos percorrido um longo caminho, não podemos esquecer que somos espécie, e que ainda que alguns de nós aspirem a uma independência ontológica, a verdade é que pertencemos a um todo orgânico que reclama a nossa participação. Como defende o mesmo filósofo, a noção de existência constitui o ponto de partida da pedagogia; o homem, é considerado na sua individualidade e particularização e não como “um homem geral, abstraído do seu condicionamento vital.” (Santos, Delfim: 1965), e acrescenta “É o homem vivo e *em trânsito* que o pedagogo encontra diante de si, e não o cadáver com determinada estrutura nervosa estática.”. É no dinamismo do espaço relacional que o homem existe plenamente.

No âmbito das perspetivas destacadas, poderíamos caracterizar a pedagogia como um processo existencial cuja fundamentação radica na compreensão temporal da existência humana e a sua operacionalização na recusa de um único modelo de experiência universalmente válido.

Complementarmente, para além de reconhecer a importância do contexto, a perspetiva de Delfim Santos põe em evidência o carácter comunicativo da condição existencial humana; o homem ao estar-no-mundo não se encerra numa vivência da mesmidade mas abre-se a uma existência baseada na comunicabilidade da experiência, na alteridade.

Dentro deste quadro de reflexão teórica, a educação escolar recupera a sua função de socialização sem perder de vista o seu fundamento antropológico que garante o respeito pela individualidade, facilitando processos de intercompreensão; se alguma função primordial se pudesse atribuir à escola seria então a procura de sentido que viabilize a comunicação das experiências.



## O educar como agir comunicacional

A partir destes pressupostos podemos delinear alguns traços constitutivos do educar como agir comunicacional realizado no contexto institucional escolar: importará, ao pedagogo, no reconhecimento do papel fundamental da aprendizagem ao longo de todo o percurso de vida do homem, guiar o aluno para o conhecimento dos processos conducentes à aprendizagem; será esta aptidão para *aprender a aprender* que deverá ser conquistada por cada educando ao longo do seu percurso escolar, já que esse é um período de tempo e um espaço privilegiado para o desenvolvimento consciente da sua cognição; para que o ato pedagógico seja eficaz deve ter em conta o contexto em que ocorre, as suas contingências específicas, seja dos próprios alunos, seja das instituições ou da própria sociedade; a comunicabilidade surge como um novo valor a ser alcançado, importa sair do espaço da mesmidade e procurar a pessoa na relação com o outro; o pedagogo deve adotar uma atitude discursiva multirreferencial, privilegiando a integração de diferentes discursos pedagógicos que respeitem a diversidade dos alunos; a par do conhecimento analítico surge a valorização do saber pragmático (competências - saber fazer), em que se consideram os fenómenos não só a partir dos seus elementos constituintes, mas sobretudo através das complexas teias que entretecem.

Os fins da educação, nesta ótica, identificam-se com o desenvolvimento dos processos que permitem fazer de uma criança um homem, como afirma Reboul, isto é, “um ser capaz de **compartilhar e comunicar** com as obras e as pessoas humanas. Pois, para além de todas as culturas, há a cultura, que consiste, acima de tudo, no facto de todas elas poderem comunicar entre si.”

Educar, no contexto escola, constitui a função do professor que, segundo a nossa visão, mais do que professor, deverá tornar-se um verdadeiro pedagogo, ou seja não apenas como instrutor, mas alguém que trabalha ao nível antropológico; é, portanto, uma ação intencional levada a cabo no desempenho de uma profissão. Por esta mesma razão, não devemos esquecer o entorno normativo que essa profissão exige, a escola é uma instituição social pelo que a ação educativa deve ser orientada de acordo com os fins estabelecidos para a educação e de acordo com a visão antropológica partilhada pelos agentes educativos no sentido do desenvolvimento humano.

Neste sentido podemos distinguir dois âmbitos em que se inscreve a ação educativa, o âmbito institucional e o âmbito sociocultural, sendo que é da interação entre estes que se estabelecem os objetivos a alcançar e se delineiam os métodos a utilizar, mas é também desta interação, cada vez é mais complexa, que surgem alguns constrangimentos que advêm por um lado das regras impostas por um e outro ao funcionamento da escola e à ação educativa, e do próprio desfasamento existente nas políticas e na forma como se organizam as diferentes instituições e organizações nos dois âmbitos (Fig. 2 Contexto do ato educativo: espaço dialético de construção teórico-prática).

Será a partir da análise das interações que se estabelecem entre os diferentes espaços que se poderá pensar o sentido de educar na contemporaneidade. Um sentido que não deverá excluir a capacidade da escola de dar resposta à procura pelo homem do seu lugar no mundo, e à recapacitação da racionalidade humana de o tornar inteligível, de lhe dar sentido.

A consciencialização por parte do professor do contexto em que desenvolve a sua prática é essencial, ao aperceber-se dos níveis decisores, micro e macro, que influem no ato de educar, adquire uma visão mais ampla e realista da sua função, dos objetivos que deve cumprir e do seu lugar no sistema, evitando a frustração que advém tanto do desconhecimento da realidade como de metas demasiado idealistas ou até desfasadas, apoiadas na mera intuição. Da melhor consciencialização provirá a melhor prática, mais capaz de se contextualizar e se tornar significativa, mais capaz também de ultrapassar o que é para o que deve e se deseja que seja; se não parte do que é, jamais chegará ao desejável, pois é incapaz de reconhecer oportunidades de desenvolvimento e de oferecer sugestões de melhoria ou mudança.



Fig. 2 Contexto do ato educativo: espaço dialético de construção teórico-prática

No seguimento das posições que salientamos, respeitantes à educação, constatamos a complexidade que lhe é inerente, não obstante, longe de permitirmos que esta constatação nos afaste da compreensão do fenómeno educativo e da procura do seu sentido, devemos deixar que essa complexidade a fundamente, e não podia ser de outra maneira: é da interligação dos diferentes âmbitos em que se inscreve a educação, com as suas linhas orientadoras e constrangimentos, que obtemos uma teia que confere unidade e coerência ao fenómeno educativo, tendo em conta que mais complexo do que o contexto educativo é o seu próprio objeto: o homem.

Na linha de pensamento de Adalberto Dias de Carvalho, urge pensar a educação como projeto antropológico, através do retorno das pedagogias, aqui usado o plural para acentuar que não há uma só pedagogia mas várias, sendo que é esta pluralidade que constitui a melhor defesa contra o dogmatismo e o endoutrinação. É precisamente da interseção das diferentes correntes pedagógicas e da clara noção do contexto educativo que se poderá evoluir como educador para a construção de uma **identidade pedagógica fundamentada** e coerente com os desafios com que se depara a educação, que não pode prescindir do porquê e para quê educar, ou seja, ter em conta as finalidades para além dos objetivos.

### **O professor como sujeito autor**

Às novas perspetivas com que se depara a educação corresponde uma mudança substancial no papel a assumir por um dos seus protagonistas: o professor.

Ao professor/ pedagogo corresponde recuperar a sua função axial no processo educativo, restituindo ao ato educativo o que lhe pertencia desde a escola peripatética: a capacidade de autoquestionamento e a constante procura de sentido, orientado numa perspetiva antropológica que reemerge, por um lado, do confronto entre as pedagogias, da interpelação filosófica e da investigação levada a cabo pelas ciências da educação, e por outro da plena consciência do contexto do ato educativo de forma a poder superar os seus possíveis constrangimentos numa ação devidamente alicerçada.

O professor deve tornar-se um sujeito-autor, o que segundo Pourtois e Desmet implica a consciencialização do que conforma a sua pedagogia de base, adquirida de forma inconsciente ao longo das suas experiências de aprendizagem, e a construção consciente de um sistema pedagógico multirreferencial, possível através de uma atitude de introspeção e de um debate com o outro. Esta relação intersubjetiva permite que o outro se constitua um mediador entre o saber adquirido e o saber construído. O sujeito-autor, acrescentam ainda os mesmos autores, é então aquele que desenvolve o seu próprio sistema pedagógico, sem no entanto deixar de “manter uma ancoragem à pedagogia que o impregnou durante toda a sua vida, sob pena de não poder integrar as novas práticas propostas, de rigidificar, de alguma forma, a sua pedagogia de base. Não há integração possível de uma nova pedagogia, sem uma base sólida que estruture a pessoa.” (Pourtois e Desmet, 319)

## Comunicar

Desde a visão utópica da comunicação de Wiener nos anos 40 enunciada como uma noção unificante global, fonte e chave da existência de todos os fenómenos naturais e artificiais, até aos dias de hoje, a palavra tem sofrido transformações semânticas, que ultrapassam uma simples permuta de informação, umas mais positivas que outras, para não mais deixar de revelar a sua pertinência na compreensão do comportamento humano. Tanto que designou uma nova forma de organização social, a sociedade da comunicação, e uma nova formulação de homem, o *Homo communicans*. Numa tentativa de combater o estado de entropia a que a terra parecia condenada, e que a barbárie perpetrada no alvor do século XX - com a eclosão das duas guerras mundiais e a destruição da meganarrativa que mantinha a ciência a par e passo com o progresso e a evolução da humanidade, com o lançamento das bombas atómicas, um produto afinal da física moderna, foi deitada por terra a confiança cega na ciência e nos cientistas como homens de paz - aposta-se num modelo utópico de sociedade caracterizado pela sua abertura e transparência; a única forma de combater esse estado de desordem seria através da ordem instaurada através da comunicação. Julgava-se então que o conhecimento veiculado pelos canais de comunicação pudessem sobrepor-se aos interesses políticos e económicos e incrementar os níveis de compreensão entre os povos.

Ainda que no seu estado germinal, o pensamento de Norbert Wiener (pai da primeira cibernética) abriu caminho para a renovação epistemológica formulada pelo paradigma da complexidade, como expresso por Edgar Morin; de facto ao considerar os fenómenos não na sua natureza aparente mas em função das interações que estabelecem uns com os outros, do seu comportamento, para além da aproximação ao paradigma behaviorista, alerta para a necessidade de se considerar os fenómenos através dos contextos complexos em que ocorrem; a comunicação será uma forma de abstração das redes que ligam os seres humanos, evidenciando a potencialidade de conexões que se podem estabelecer.

Das ciências da comunicação à política, da antropologia à educação, a noção tem-se revelado como um valor fundamental para compreender a forma de estar-no-mundo do homem.

No que respeita à educação, a comunicação emerge numa dupla vertente, seja como competência fundamental a desenvolver pelos alunos, ou como fim a alcançar. Na primeira vertente, a comunicação surge como competência nuclear orientadora de abordagens didáticas, de programas e objetivos que procuram proporcionar linhas de ação para o desenvolvimento desta competência.

O conceito de competência é essencial para a compreensão da passagem da valorização do conhecimento analítico para a valorização do saber pragmático; pretende-se que os alunos sejam não só observadores especializados do mundo, num determinado ramo de conhecimento, mas sejam especialmente atuantes, criadores desse mesmo mundo.

Os conceitos de competência e atuação introduzidos na linguística por Noam Chomsky nos anos 60 viriam a ampliar-se através dos contributos de Hymes, que nos anos 70 propõe o conceito de competência comunicativa, como sendo o conjunto de saberes e atuações que um falante precisa de dominar para poder comunicar de forma eficaz em contextos culturalmente significantes; ou Canale e Swain nos anos 80, que identificam quatro componentes da competência comunicativa (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica).

A segunda vertente, apela à construção de um conhecimento considerado válido, num determinado tempo e espaço e por isso uma base comum que permite a permuta de informação significativa e pertinente entre os sujeitos. Esta última vertente levanta várias questões à educação, nomeadamente no que diz respeito ao desenho do curriculum e à seleção dos conteúdos programáticos.

Dominique Borne a propósito das jornadas “Religar os conhecimentos” chamava a atenção para a facilidade com que a seleção dos conteúdos, por exemplo da disciplina de História, pode contribuir para a exacerbação de um sentimento identitário de pertença que dificulta o necessário distanciamento crítico que devemos manter em relação ao passado. A consequência desta manipulação da história é visível, por exemplo, nos comportamentos fundamentalistas, que continuam a assolar a nossa sociedade.

O mesmo risco de manipulação estende-se às restantes disciplinas do curriculum, da literatura à ciência, que *encaixotadas* em visões fragmentadas pouco contribuem para a compreensão da complexidade que as caracteriza. A dificuldade de decidir em que consiste o *conhecimento válido* tem gerado reformas e revisões curriculares que poucas vezes resultam na mudança efetiva desejada para o sistema educativo. As barreiras continuam a erigir-se, sendo por isso os programas muitas vezes criticados quanto à sua pertinência e até anacronia. Se por um lado preconizam uma alteração ao modo de operacionalização dos objetivos estabelecidos, quer através da colaboração docente, das abordagens comunicativas, da autonomia do aluno, no valor dos projetos, por outro não realizam qualquer proposta de alteração à organização dos conhecimentos: esses continuam a ser administrados em pequenas doses faseadas como se se tratassem de medicamentos cujos princípios ativos não convém misturar.

É uma realidade que as reformas constantes e alterações programáticas pouco têm contribuído para uma relevante mudança educativa, e que essa mudança não dá conta dos avanços que se têm efetuado tanto ao nível da epistemologia como da pedagogia ou da didática. A comunicação, por muito teorizada que seja, nunca será possível se as pessoas não estiverem em contacto, se não se proporcionarem vias de conexões entre as instituições de ensino, os seus agentes e a sociedade.

Enquanto a escola permanecer uma via de sentido único, em que vigora o modelo de conhecimento herdado dos modos de racionalidade moderna, os avanços alcançados pelas várias ciências que estudam o fenómeno educativo não passarão de utopia.

Apesar do abismo existente entre a teoria e a prática educativas, fica reservado ao professor, na assunção da sua função axial no ato educativo de que falávamos, a possibilidade de a partir dos programas construir percursos mais ou menos complexos, mas sempre pertinentes e relevantes para os seus alunos, colmatando assim, uma qualquer falha de articulação dos programas, que constituem documentos orientadores, mas seguramente não totalitários do enriquecimento que só o professor poderá trazer à sua operacionalização, no contexto educativo.

Ainda que a utopia da comunicação não se concretize, estando nós, mundo, novamente numa situação de risco, não será pela insuficiência epistemológica do conceito, mas talvez por termos passado à sociedade da informação demasiado depressa, sem termos atingido uma autêntica sociedade da comunicação, sem tempo para se afirmar, a comunicação passa por ser um projeto sem efetivação prática; umas vezes manipulada pelas ideologias, as suas técnicas têm sido capitalizadas e o seu intuito inicial subvertido; outras vezes confundida com informação ou com os media, a comunicação perdeu o seu sentido de transparência e interconexão, no fundo a intersubjetividade, a interrelação entre os sujeitos, que seria o seu fundamento.

É desta forma que verificamos que não obstante a profusão de meios de comunicação postos à disposição dos sujeitos e da pretensa facilidade de conectar com o mundo, a globalização trouxe a exclusão e a solidão, e um sentimento de etnocentrismo e insularidade, como adverte Joaquim Escola: “O advento do ‘homo communicans’ não dissimula a penosa solidão, o silêncio sofrido, o imenso cortejo e manifestações de incomunicabilidade instalados no cerne do coração humano, dilacerado pelos crescentes fenómenos de intolerância, vagas de racismo e xenofobia ou fundamentalismos” (Escola, Joaquim, *Comunicação e comunhão em Gabriel Marcel*, 2010:102)

A comunicação, no âmbito educativo, compreenderá uma dimensão de construção de uma cultura, composta de conhecimentos objetivos e simbólicos, numa aproximação àquilo que é comum ao homem, proporcionando a permuta de informação e de experiências, como Wiener enunciava, de construção de sentidos intersubjetivos.

O desafio da comunicação passará então pela construção de uma dimensão identitária que sobreleve a de comunidade ou país - de cariz cultural, muitas vezes entendida a cultura como um sistema, uma categoria, conceito que “devient inopérant car il renvoie à une identité statique, à la notion de différence et de catégorisation” - para dar lugar a uma identidade à escala de espécie humana, compreendendo o que significa ser humano, adquirindo compreensão sobre as conquistas do espírito humano, os processos de pensamento que o conduziu e o acervo simbólico que constitui enfim a memória coletiva humana.

## Comunicar-se

Se comunicar comporta uma dimensão identitária de fundo comum, comunicar-se comporta uma dimensão identitária de diferenciação intersubjetiva. Esta diferenciação, no âmbito educativo, processa-se tanto ao nível intersubjetivo, no contacto com o outro, como ao nível intrasubjetivo, na constante confrontação com novas unidades cognitivas, para cuja compreensão e assimilação é imprescindível uma atitude crítica.

A comunicação constitui-se como um valor chave, na educação, ao assumir-se como relação interlocutiva, um espaço de criação do que segundo o pensamento de F. Jacques constitui a pessoa relacional. Numa perspetiva da educação como projeto antropológico, que defendemos, a noção de pessoa relacional é fundamental e revela a necessidade de “ construir uma filosofia da pessoa em torno da experiência efetiva de estar em relação com outrem, e de nela se manter pela comunicação, quer dizer, de um ponto de vista diretamente relacional ”(Carvalho, 200: 46). Configura-se desta forma o carácter processual da construção da pessoa que resulta de um trabalho de identificação gradual, de um posicionamento no mundo em relação e se consolida através de processos de comunicação intersubjetiva, “O eu pessoal passa, portanto, a ser concebido como uma sede de competências e de controlos racionais que processual e relacionalmente, se vão construindo de uma forma dialógica ” (Carvalho, 200: 46).

De um ponto de vista operativo vemos emergir abordagens pedagógico-didáticas que evidenciam a importância por um lado dos processos que desenvolvem a autonomia do aluno, levando-o a afirmar a sua identidade e posicionar-se de forma ativa no seu percurso de aprendizagem, como forma de a otimizar e de a tornar significativa; e por outro demonstram as vantagens dos paradigmas da alteridade e interculturalidade para a construção identitária que se realiza na pluralidade e no complexo.

Assim, a competência comunicativa é reformulada em termos de interculturalidade e mais recentemente em formas de intercompreensão, pondo em evidência a insuficiência da manutenção de linhas comunicativas para assegurar a intercompreensão entre os falantes e o alcance de um entendimento.

Para Byram a competência intercultural parte do modelo de Van Ek de competência comunicativa, representando um avanço na interpretação do modelo comunicativo. Pretende-se que o aluno confrontado com aspetos culturais diferentes, da sua própria cultura e da do outro, se consciencialize da sua própria identidade, que por sua vez se estabiliza no contraste, e se aproprie dos conhecimentos e habilidades necessárias para tornar a sua intercomunicação mais eficaz, independentemente do contexto em que esta se realize.



Esta competência assume-se, sobretudo como uma questão de atitude, como afirma Murphy (1988) “la finalidad primordial de incluir aspectos afectivos y emocionales es reducir el etnocentrismo y modificar las actitudes individuales hacia los otros, lo que repercute en un cambio en la propia actitud.” (Vilaseca, 2000:36)

Assume-se desta forma, nas aulas, a criação de um espaço de encontro com a alteridade, seja trazida pelo confronto com outra cultura/ sujeitos, seja com as múltiplas possibilidades colocadas à construção da pessoa relacional em que o aluno se capacitará.

A capacidade de se comunicar, de manifestar a sua individualidade, de demonstrar um sentido crítico também se desenvolve na relação que os alunos estabelecem com os conteúdos e conhecimentos a que são expostos e nos projetos que assumem na construção do seu percurso académico.

### **Desafios comunicacionais**

Entendida a aula como um espaço de interações socioculturais real, em que os alunos podem experimentar situações da vida real, a verdade é que ainda falta a presença física do outro, ou seja, no processo de abertura ao mundo, falta no espaço da aula e da escola, a presença do *mundo*. Seja este mundo representado nas relações que a escola estabelece com a comunidade em que se insere, com outras escolas ou instituições.

A emergência de novas vias de comunicação dificilmente têm contribuído para uma real aproximação com os outros de quem falamos, e sobre os quais aprendemos, as experiências e atividades pedagógicas reduzem-se muitas vezes ao simulacro, ao virtual, incorrendo numa abstração que “reduz o Homem, o vazio da sua substância profunda em proveito de representações virtuais” (Morin: *O desafio do século XXI*:405), não facilitando o encontro, a troca de experiências. A proliferação de caminhos e possibilidades que se abrem com o acesso à internet dispersam a vontade e fomentam a criação de nichos cerrados, impermeáveis, dissolvendo a ideia inicial da rede como espaço de ligação. Pensamos que o virtual deve ser usado como meio, mas o fim será sempre o encontro real entre humanos que comunicam e partilham a sua experiência vital.

Esta dificuldade de ultrapassar o virtual é deveras crítico nas aulas de língua segunda, se um dos grandes objetivos de aprender uma língua estrangeira é aceder a um espaço cultural e às pessoas que o conformam, o constante silêncio comunicativo que se observa (salvaguardadas as devidas exceções) constituiu uma barreira à aprendizagem da língua e à manutenção do interesse dos alunos em relação à mesma língua.



Esta reflexão inicial permitiu, a partir de algumas das ideias que conformam a nossa própria identidade pedagógica de base, identificar questões-problema e procurar soluções num quadro teórico-prático fundamentado. A síntese desta reflexão começa a construir uma nova identidade pedagógica que assenta na confrontação da teoria com a experiência adquirida.

## **Ao encontro de uma identidade pedagógica construída**

A **comunicação como valor** não poderá ser implementada sem um retorno à indagação ética que de alguma forma tem sido afastada da educação e que poderá sustentar-se na análise e compreensão da condição humana, como enunciava Edgar Morin. Será da identificação com a espécie humana que se poderão levantar as fronteiras que, se abolidas por razões económicas e políticas, ainda continuam bem levantadas no que diz respeito aos valores culturais dos povos e mesmo em relação à superioridade que sentem uns em relação a outros.

Se tivesse que classificar a comunicação e corporizá-la diria que é uma atitude, partindo do princípio que as atitudes ainda que comecem numa ideia rapidamente se corporizam numa **ação, uma vontade de abertura, uma forma de aceitação e comunhão com os outros.**

**Experiência de vida:** trabalhar numa empresa internacional com um corpo de trabalhadores oriundos de 50 nacionalidades diferentes permitiu-me confirmar a importância da atitude comunicativa, e do relativismo de determinados traços culturais que não poucas vezes não passam de estereótipos. Se tivermos de conhecer todas as idiossincrasias culturais de um povo para poder comunicar com os seus indivíduos, estamos a falhar de alguma forma, reduzindo a pessoa ao conjunto de traços culturais estáticos que conformam os estereótipos, negando-lhe a sua individualidade e unicidade. Compreende-se, neste tipo de contexto, o que quer dizer Reboul quando fala de cultura, e não de culturas.

### **A Educação:**

Configura-se como um projeto antropológico, visando o desenvolvimento integral da pessoa, que emerge como noção fundamental. Caracteriza-se por ser um fenómeno complexo e multirreferencial, pelo que o ato educativo há-de situar-se na confluência dos contributos vários que a investigação educacional tem proporcionado ao longo do tempo, e tendo em consideração o contexto específico em que decorre.

### **O aluno:**

No seu processo de aprendizagem, o aluno, feito aprendiz, recupera a sua dignidade como **pessoa**, tendo um papel decisivo na configuração do seu projeto pessoal. A relação pedagógica estabelece-se na segunda pessoa e é mantida pelo diálogo constante entre aluno, professor e sociedade.

### **O professor/ pedagogo:**

Assume-se como sujeito-autor, reconhecendo o seu lugar no sistema educativo e as responsabilidades inerentes ao desempenho da sua função. Como figura vértice do triângulo educativo, o professor/ pedagogo tem um papel fundamental na manutenção do equilíbrio entre as diferentes dimensões do ato educativo, e na qualidade dos processos educativos desencadeados.

### **O dilema de uma profissão**

Num estudo realizado em 2007, pela McKinsey & Company, “How the world’s best-performing school systems come out on top”, ficou patente a importância da qualidade do professorado na avaliação da qualidade da própria educação, afirmando que “The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers.” O estudo demonstrou que os sistemas educativos com melhores níveis de desempenho, conscientes da importância que assume o seu grupo de professores, estão dotados de mecanismos de seleção eficientes do professorado e dispõem dos recursos necessários para atrair os melhores candidatos. Um dos factores importantes apontados prende-se com o reconhecimento institucional e público da profissão docente. Um governo que não reconhece valor a uma determinada profissão e a segrega e discrimina em relação a outras está naturalmente a condenar o seu próprio sistema e a abrir caminho para profissionais pouco motivados.

Em Portugal vivemos esta realidade, por um lado reconhece-se o valor intrínseco da educação, aposta-se em reformas que prometem mais do que alguma vez poderão retribuir, mas por outro vota-se à recriminação o professorado - uma contradição que urge sanar.

O professor necessita recuperar o seu reconhecimento institucional e público, reger-se por um código deontológico que credibilize a sua profissão e o posicione, como classe profissional, no patamar adequado para desempenhar o um nível de excelência.

## Da educação moderna à pós-moderna...

*«Porque a educação de hoje está em crise. Crise de sentido, crise de complexidade. Ela é confrontada com o desafio de dar resposta às necessidades das crianças e dos adultos, que vivem num mundo caracterizado por uma exaltação da mudança, por uma perda de sentido e de certezas, por uma falta de referências.»*

*A Educação Pós-Moderna, Pourtois e Desmet*

Há palavras que de tanto uso se tornam opacas, o seu sentido parece perder-se na ambiguidade das múltiplas interpretações ou no vazio de significado a que são votadas pelos seus usuários; crise é uma delas, a reincidência com que insiste em aparecer diante dos nossos olhos de alguma forma gerou uma atitude complacente nos sujeitos; ouvimos ou lemos a palavra como se de um estado perfeitamente estável se tratasse, esquecendo a força modificadora que ela encerra.

Crise, do latim *crisis*, não é mais do que um momento ou período decisivo, e ainda que se caracterize por alguma urgência de algum tipo, é a oportunidade de decisão, e necessariamente de escolha, que irá determinar o êxito da ação humana no devir dos acontecimentos. Assim, e apesar do aspeto menos positivo que acarreta um momento de crise, temos em mãos a tarefa de escolher, seleccionar a forma como vamos aproveitar o momento para dar o salto inevitável rumo a um futuro melhor.

O hoje nunca foi mais esclarecido e ao mesmo tempo mais obscuro; a possibilidade de conhecimento nunca foi tão tangível, e no entanto a profusão de informação a que temos acesso não raras vezes dá origem a confusão e segregação entre os indivíduos; os ideais da globalização falam diariamente e os povos encontram-se cada vez mais isolados; as classes sociais radicalizam-se nos extremos da riqueza ou da pobreza; estamos cada vez mais perto uns dos outros mas a comunicação parece impossível; na educação a polifonia dá lugar à cacofonia e ninguém se entende; em nome da liberdade individual permitimos o indizível. Sim, o momento é definitivamente de crise, mas as decisões que temos de tomar dispõem de instrumentos rigorosos e ferramentas precisas para as orientar, fundamentadas num acervo cultural e científico que revela a maturação do conhecimento humano; no seu percurso de decifrar a realidade e os objetos e fenómenos que a configuram, o ser humano alcançou nos últimos anos um avanço extraordinário que, não obstante, corre o risco de permanecer nas páginas empoeiradas de algum livro esquecido, nesse cemitério que poucos ousam visitar, que são as bibliotecas, se não tivermos nós, hoje, a capacidade de integrar esses conhecimentos, filtrá-los, redefinir a sua pertinência e utilizá-los numa interpretação ampliada da nossa realidade.

Só desta forma a poeira das ideias encerradas nos livros poderá ganhar vida e alimentar a experiência coletiva que partilhamos, desenvolvemos e renovamos.

Definida a crise então como um momento de oportunidade, de mudança de paradigma, importa analisar de que forma ela se verifica no campo da educação. O conceito de educação é ambíguo, constituindo por um lado o processo de aprendizagem e por outro o resultado dessa aprendizagem no entanto no âmbito deste trabalho entenderemos a educação como uma “atividade orientada intencionalmente para a promoção do desenvolvimento da pessoa humana e da sua integração na sociedade” no contexto educativo (vd. Fig 1)

Como anunciavam Pourtois e Desmet a crise faz-se sentir na educação quanto ao sentido e quanto à complexidade que envolvem o ato educativo.

### **Crise de sentido**

A procura do sentido de educar é hoje uma preocupação muito presente nos debates educativos; se até meados do século passado o sentido da educação lhe era intrínseco, tanto para o sistema como para aqueles que viriam a recebê-la, hoje tem-se diluído em propostas que o fazem oscilar entre noções de cidadania, equidade, competências, empregabilidade mas que carecem de uma visão antropológica. Que tipo de homem procuramos formar? Pertencemos à espécie humana, mas de que forma essa pertença se inscreve na identidade de cada ser, e se somos todos humanos, mas nem todos exibimos o mesmo grau de humanidade, o que é que deveria constituir o princípio unitário no mapa da diversidade humana, e finalmente como desenvolver os valores que a conformam?

É fundamental restituir à educação um espaço de questionamento sobre a condição humana que afaste “a ilusão de uma verdadeira independência ontológica” que caracteriza as sociedades industriais contemporâneas (Dias de Carvalho 1998:10).

A resposta a estas perguntas não é unívoca, a multiplicidade de contextos socioeducativos, político-económicos, culturais em que se desenvolve a ação educativa determina os fins a que ela se adscrive, e a variedade de objetivos a que se destina. A própria maturação da investigação que se tem vindo a desenvolver no campo da educação, protagonizado pelas diferentes áreas e disciplinas que a estudam, propicia que num determinado momento a prática educativa tome o partido de uma ou outra vertente, sem conseguir apresentar um modelo integrado pedagógico-didático que reflita o sentido da ação educativa. As instituições educativas carecem de identidade e de visão o que leva a que a ação educativa decorra de forma mais ou menos intuitiva, nalguns casos, ou de forma programática, noutros. Os programas, esses, flutuam ao sabor da política, atravessando neste momento uma fase de experimentação que parece não dar lugar a uma fase de conclusões válidas.

A incapacidade de acompanhar a evolução investigacional e de integrar os diferentes contributos das ciências da educação, da filosofia da educação, da psicologia, etc. acarreta um efeito nefasto nos agentes educativos: a passividade ou a aceitação do carácter antinómico da teoria e da prática, não promovendo, por isso, uma procura de conciliação entre as duas dimensões, que não são mais do que átomos da mesma molécula. Este desfasamento entre teoria e prática tem causado uma ação educativa fragmentada.

Por outro lado o desenvolvimento pessoal continua a ser um dos grandes objetivos da educação, mencionado em todos os documentos oficiais, mas tem, na prática, cedido lugar ao rendimento escolar, mais visível, mais facilmente graduado/ avaliado do que aquele. Em consequência, numa tentativa de objetivar a teoria, tem-se instrumentalizado a educação. Esta dimensão instrumental verifica-se no acréscimo de atenção que tem recaído sobre as matérias de ensino, os documentos reguladores e os instrumentos de avaliação, como orientadores da ação educativa. Se bem que indispensáveis para o cumprimento da equidade na escola, por vezes obliteram a reflexão necessária de fundo antropológico que parece faltar nestas instituições.

Para além desta cisão abismal entre teoria e prática verifica-se que se este rendimento escolar constituía uma garantia de desenvolvimento pessoal e profissional, há tão somente aproximadamente duas décadas, essa garantia caducou no mundo de hoje. Um bom rendimento escolar já não se traduz em sucesso, pessoal ou profissional; atingimos níveis históricos de desemprego, as habilitações académicas que a escola fornece aos seus alunos já não são um capital valioso no seu acesso à realização profissional; a escola já não é a suave passagem para a vida em sociedade, mas um sistema que perdeu a sua capacidade de resposta face a uma sociedade regida pela rapidez de mudança, pela incerteza, pelos códigos do capitalismo desenfreado e pelo crescimento tecnológico.

Qual é então o sentido da escola?

Quando se solicita a um jovem a resposta a esta pergunta, a maior parte deles associa o sentido da escola com a realização profissional, relacionando o aprender com uma carreira que proporcione satisfação pessoal e bem estar socioeconómico, e se é verdade que a diversidade de ofertas formativas que a escola vai abrindo aos seus alunos, vá ao encontro de uma aproximação cada vez mais real ao mundo do trabalho, também é verdade que uma grande parte dos jovens terão de enfrentar uma integração nesse mesmo mundo cada vez mais competitiva. O futuro reveste-se de incertezas, mas de algo não temos dúvidas, temos de trabalhar no sentido de um futuro sustentável, para que as melhorias alcançadas na qualidade de vida e nas possibilidades de escolha, nos últimos cinquenta anos, sejam de facto isso mesmo para a maioria da população e não apenas para uma elite cada vez mais restrita, e para isso a sociedade humana tem de ter a capacidade de se transformar para dar conta da nova realidade.

Nesta transformação assume um papel fundamental a educação, “Education, in the broadest sense of the term, plays a preponderant role in this development aimed at fundamental changes in our ways of living and behaving. Education is the *force for the future* because it is one of the most powerful instruments of change.” Nesta linha de reflexão emerge um novo sentido essencial da educação: “adjust our way of thinking to meet the challenge of an increasingly complex, rapidly changing, unpredictable world” (Morin, Edgar, 1999:ii).

Ou seja, o sentido da educação será o de organizar o pensamento humano de forma a que o homem faça frente à complexidade e siga o seu caminho de evolução como espécie - sociedade - indivíduo.

A educação terá então o papel de promover o desenvolvimento humano proporcionando ferramentas e estratégias concretas, adaptadas a cada indivíduo para a superação dos desafios de um futuro marcado pela incerteza mas para o qual o indivíduo e o coletivo têm um papel decisivo no seu curso.

Por desenvolvimento humano entendemos “a ampliação das liberdades das pessoas para que tenham vidas longas, saudáveis e criativas, para que antecipem outras metas que tenham razões para valorizar e para que se envolvam ativamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado” (Relatório do desenvolvimento humano, 2011:11).

A liberdade assenta no conhecimento, na possibilidade de através da racionalidade se fazer as melhores escolhas para a plena realização do potencial individual. O conhecimento, por seu lado, é uma teia complexa de factos, dados mais ou menos estáveis, acontecimentos históricos, descobertas científicas, escândalos e revoluções que ao serem considerados separadamente contribuem para uma visão fragmentada do mundo e logo para a incapacidade de religar os conhecimentos adquiridos e interrelacionar os novos que se vão adquirindo; perdemos a visão do complexo ao recorrer ao modo moderno de conhecer, “a inteligência fica cega e irresponsável” (Morin, Edgar, 1999:10).

Como afirmava Vygotsky o conhecimento das partes não explica o comportamento do todo, conduzindo a percepções reducionistas dos fenómenos: “ When one approaches the problem of thinking and speech by decomposing it into its elements, one adopts the strategy of the man who resorts to the decomposition of the water into hydrogen and oxygen in his search for a scientific explanation of the characteristics of water, its capacity to extinguish fire...This man will discover, to his chagrin, that hydrogen burns and oxygen sustains combustion. He will never succeed in explaining the characteristics of the whole by analyzing the characteristics of its elements” ( Moll, Luis C., 1995:6).

De volta à prática educativa, se por um lado insistimos na importância do contexto e de metodologias orientadas para a ação para promover uma aprendizagem significativa por outro negligenciamos completamente o poder da contextualização sociocultural ao isolar a escola do seu meio, sabendo que estes factores são de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento e para a aquisição cognitiva. Ou seja, se complexa é a realidade e o homem, não podemos separá-los, os alunos não poderão apreender a complexidade se não trabalharem nela, se não emergirem no meio a que pertencem, sem praticarem os conhecimentos adquiridos em problemas reais, se não coordenarem esforços para a resolução de projetos e desafios através de atividades colaborativas em contextos sociais específicos.

Não podemos esperar que os alunos se tornem adultos com uma atitude de cidadania ativa e responsável se não lhes mostramos como o fazer, se não aproveitamos a escolaridade não para proporcionar uma suave passagem para a vida, mas para catapultar os alunos para a própria vida, desde uma perspectiva de observação, apreensão, experimentação e cognição privilegiada. Aprender agindo, ou melhor interagindo.

A profusão de teorias que no decorrer dos anos se foram acumulando de forma mais ou menos cómoda nas prateleiras do saber didático-pedagógico, pode confundir e desalentar um professor mais atento. A ineficácia do sistema na absorção e mis-en-scene destas teorias é avassaladora; quanto mais avançam os trabalhos de investigação nesta área, mais longe parece a escola de poder responder a essas premissas.

A escola enfrenta um momento crucial de mudança de paradigma e se é verdade que o labor de certos professores e as condições de exceção de alguns estabelecimentos de ensino constituem um passo em frente na direção certa, ainda estamos longe de poder considerar o sistema de ensino equitativo ou ajustado à realidade em que vivemos.

Não obstante, o cenário não deve desanimar-nos mas impulsionar um trabalho fervoroso de investigação, de procura de um conhecimento sólido que fundamente a nossa ação como docentes numa perspectiva de contínua melhoria, que nos potencie como agentes de mudança, portadores de ideias válidas e pertinentes no contexto educativo em que nos inserimos.

Recuperar o sentido da escola, valorizando o seu papel no desenvolvimento sustentável da pessoa humana, é tarefa de todos os agentes educativos, sabendo que desta forma contribuimos para uma valorização do próprio papel do professor que tem vindo a ser alvo de ataques e incompreensões nestes últimos anos, mas que é vital para a concretização da visão educativa do homem como projeto antropológico.

*“Nada é dado, tudo é construído.”*, Bachelard

O novo sentido da educação que formulamos decorre, como vimos, da complexidade que caracteriza o mundo contemporâneo, uma complexidade que impõem uma mudança na forma como conhecemos e apreendemos o mundo que nos rodeia. Importa despertar e desenvolver “essa estranha faculdade do espírito humano que é dar sentido”.

Se na época moderna interessava responder ao “porquê”, descrevendo e analisando objetivamente os dados para a elaboração do conhecimento do real, acessível a todos num discurso claro e objetivo, nos dias de hoje levanta-se uma outra pergunta, “porque não”, desenham-se cenários possíveis, reinterpretações intersubjetivas da realidade que abrem novos caminhos à possibilidade de criação do futuro. O conhecimento é pois reconhecido como uma tradução do real, uma construção a partir de um ponto de vista que permite a compreensão dos fenómenos; modelizamos para compreender e procuramos compreender para fazer, para agir.

A complexidade (do latim *complexus*, ‘aquilo que está ligado em conjunto, que é tecido em conjunto’) será entendida como os entrelaçamentos dos “compreender” e dos “fazer”, alimentada pela dialética entre epistémica e pragmática.

Uma noção essencial é a de ordem, entendida como função cíclica que prevê ciclos de desordem e harmonia, de equilíbrio e desequilíbrio, em que o acaso se torna uma variável e a incerteza uma constante. Neste sentido “a exploração da complexidade apresenta-se como o projeto de manter aberto em permanência, no próprio trabalho de explicação científica, o reconhecimento da dimensão da imprevisibilidade” (Morin, Edgar, 2007:30).

Longe de entender a complexidade como algo obscuro e resistente à inteligibilidade, constatamos que é através do estabelecimento de teias cognitivas que podemos compreender os fenómenos e dessa forma religar os conhecimentos para novas formulações da realidade, formulações criativas e adaptadas às exigências de um pensar contemporâneo conducente a uma experiência humana mais ciente, mais desenvolvida e sustentável, capaz de fazer face ao “choque civilizacional importante com o qual todos os países do planeta estão agora confrontados, direta ou indiretamente.” (Quéau, Philippe, in Morin 2002:403)

Nesta perspetiva afirmamos a inteligência da complexidade, no âmbito educativo, como uma atitude cultural de abertura que vai muito além da reprodução de saberes instituídos, para se afirmar como uma cultura de criação, logo, poética.



“Freud situava a educação entre as tarefas impossíveis, devido à sua complexidade experimentada como opacidade” (Pourtois, :36), no entanto a noção de complexidade contemporânea subtrai a ideia de aparência superficial do real para abraçar uma nova forma de pensar, que é o desafio que se coloca à educação nos nossos dias. Nenhum sistema de ensino poderá almejar educar sobre um conhecimento estático, ou um acumular de dados estéreis comodamente engavetados em áreas do saber fragmentadas. É no pensar complexo que reside o conhecimento.

Para além da complexidade do conhecimento do conhecimento, a educação deve considerar ainda os indivíduos que aprendem, aqueles que ensinam, os contextos interatuantes em que se concretiza, condicionantes de ordem institucional ou política, etc. é de facto um fenómeno complexo, quanto mais não seja complexa a conceção do homem ou os fins que pretende alcançar.

No quadro da inteligência da complexidade, o agir pedagógico-didático será sempre um agir multirreferencial e integrado. Não estamos num momento de inovação radical, de exclusão dos paradigmas vencidos numa guerra que nunca se travou, mas num momento de integração dos saberes alcançados, e no que concerne à educação, dos contributos de largos anos de investigação que constituem uma herança válida e preciosa.

É este aliás o grande desafio da época em que vivemos e que alguns autores intitulam de pós-moderna. Ultrapassando as limitações da racionalidade moderna, a época pós-moderna lança o desafio da interligação do conhecimento, da sua reinterpretação e validação contextual em interação com novas abordagens. Em pedagogia rejeita-se o totalitarismo de uma única pedagogia, dando lugar a um pensamento plural e integrador, consciente das contradições subjacentes ao ato educativo e do seu sentido fundador, capaz assim de dar resposta à multiplicidade de situações com que se pode deparar.

A função educacional terá o propósito de formar pessoas abertas à complexidade do mundo, descentrando-se de visões universalistas, como afirma Lyotard: “Nesta perspetiva, se eu devesse atribuir uma finalidade à educação - é uma pura hipótese da minha parte -, seria a de tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, de fazê-las sair do pensamento massificante. É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade. (...) Na prática, sustentar aquilo que contribui para a adaptação ao complex. Refrear aquilo que tende para o simplista e o maciço.” (1993: 50-51)

## Das ideias do conhecimento e da ação

*“Aliás, a ideia, em si, não é uma coisa que possa ser dada.*

*Cada um utiliza as que tem.”* (Contemporaneidade educativa 2010)

Das ideias tenho uma imagem visual desde o tempo em que estudei a obra de Platão. Imagino-as a pairar numa nuvem sem forma, numa dimensão paralela, formas concretas que recentemente Edgar Morin apelidava de noosfera, prontas a instalar-se numa mente receptiva, o que nem sempre acontece. Muitas vezes acedemos a certas ideias apenas temporariamente, por razões várias não chegam a instalar-se, o que não significa essa ideia acabe aí o seu percurso, o que podemos verificar na concretização prática da ideia, que surge através da ação de outra pessoa. È, parece que as ideias têm vida própria, são uma espécie de criação coletiva, residem num espaço onde habitam o mito, os símbolos e as crenças; isentas de valor positivo ou negativo, existentes somente em potencial, um potencial cujo valor se confirmará na ação humana.

Se a palavra *ἰδέα* encerra em si mesmo o pedaço da nossa mente que Freud designava por instintiva, característico enfim da unicidade de cada um: o id como parte da consciência humana, assume uma parte incontrolável e inconsciente que, se por vezes se encontra em estado latente, outras manifesta-se poderosamente no modo de cognição humana.

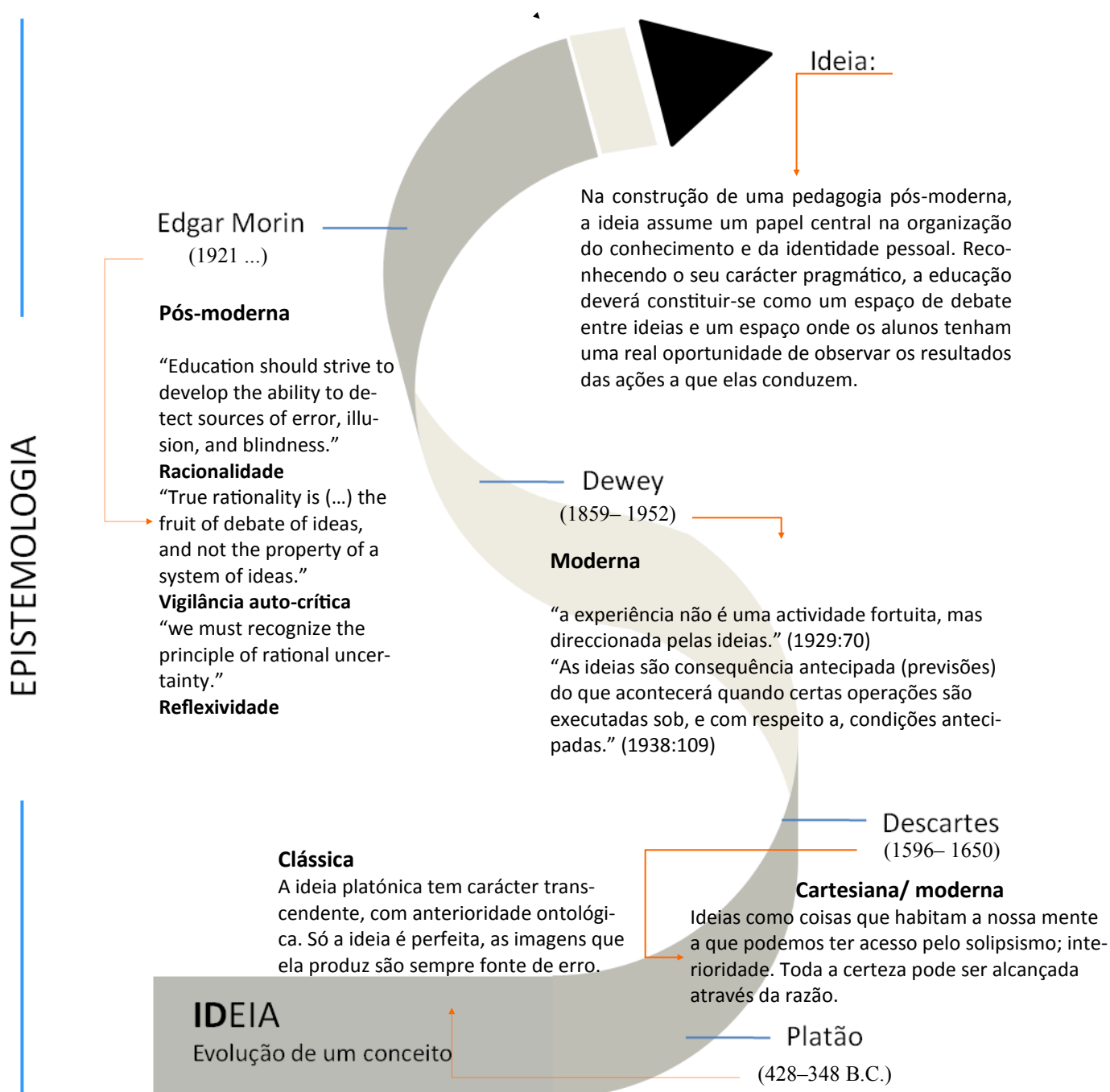
O conhecimento não é, por si só, impulsionador da ação humana, mas as ideias que o interligam, o validam e o operacionalizam são. São as ideias que na sua forma de se apropriarem do conhecimento lhe atribuem valor; as ideias, contrariamente ao conhecimento, não são inócuas, estão carregadas de intencionalidade e antecedem a ação. Pensar é agir sobre uma série de conhecimentos, é construir significados a favor de uma ação que pode ser ou não racional. As ideias não são um ponto de chegada, no desenrolar do processo educativo/ aprendizagem, mas um ponto de partida; o papel da educação não será dotar os alunos de ideias, mas ajudá-los na tarefa de as construir, organizar e clarificar de modo a transformar o pensamento num processo claro para o aluno e por conseguinte mais auto consciente e controlável. As ideias são instrumentos que se vão construindo a par da experiência, estes instrumentos podem ser afinados, cabendo ao professor guiar o aluno na sua tarefa de autorregulação do seu próprio pensamento, libertando-o da tirania de uma ideia desregrada.

As ideias têm sido subvalorizadas em prol de um conhecimento estático, mensurável e repetível em provas de avaliação e outros meios de quantificação do saber, no entanto, são elas que conformam esse conhecimento no mundo real, no qual enfim, o aluno vai aplicar ou não o conhecimento adquirido.

Por esta razão, é dever da escola não relegar a importância das ideias para um plano secundário, já que o **id** que delas faz parte e subjaz à própria **identidade** do aluno não pode ser reprimido. Quando o conjunto de conhecimentos humanos se acumula num acervo demasiado vasto para ser dominado por um só indivíduo, como garantir a evolução de uma espécie sem correr o risco de percorrer itinerários repetidos num ciclo de descoberta e ação interminável?

O papel da educação, considerado durante muito tempo como a transmissão de conhecimentos, será agora repensado no sentido de se voltar para a forma de conhecer humana, os seus processos e modalidades; situamo-nos então no campo das ideias, na restauração da capacidade de racionalidade humana. A racionalidade humana será fruto do debate de ideias e não a propriedade de um sistema de ideias. Recuperamos desta forma o debate de ideias:

Quadro 2.



Platão definia o escravo por estas palavras: “Aquele que executa os projetos concebidos pelos outros.” Não é menos escravo a pessoa submetida aos seus próprios desejos, se eles forem cegos.

De que vale o conhecimento se as ideias não forem claras? Se não o conseguirmos operacionalizar através do trabalho da inteligência?

O papel da educação passará obrigatoriamente por uma organização das ideias, pela compreensão do processo de formação e autocontrolo que promoverá uma ação livre dos sujeitos. É esta ação do sujeito, ou vontade de agir livremente, envolvendo-se em projetos significativos que necessitamos recuperar; a sociedade democrática assenta nesse princípio, no poder do povo, mas observamos que há já muito tempo que o povo se demitiu de exercer esse poder, um poder que se baseia no conhecimento, na capacidade de intervenção ideológica que muitos não possuem, nem perseguem.

Deste novo tipo de conhecimento resultam consequências importantes para o modo de organização do sistema escolar, “El nuevo conocimiento implica acostumbrar a los alumnos, a los profesores, a nuestras comunidades, a que lo que se busca como producto de la educación es lograr gente que piensa cómo resolver los problemas, y que está entrenada para resolverlos (o intentar su resolución). Esto significa que dentro de la escuela existe un potencial de ayuda a la comunidad, que puede ayudar a resolver problemas en su comunidad inmediata, problemas sociales o problemas individuales, concretos, reales, que podrían ser la materia desde donde la escuela tendría que poder trabajar para formar competencias complejas en sus alumnos.” (Aguerrondo, Inés, Conocimiento complejo y competencias educativas, 2009).

Cabe à escola responder ao desafio da complexidade e render-se a uma nova organização que é simultaneamente epistémica e pragmática uma vez que implica uma reformulação do conhecimento e uma adequação das formas de atuação.

## A hipótese da pedagogia pós-moderna

*“Nestes tempos de mutações profundas e de acentuada incerteza, a educação deve, mais do que nunca, ser reinvestida. (...) Investir na educação significa facilitar o emprego, transcender a fatalidade que acarreta a passividade, alertar os espíritos e as consciências face aos novos desafios, facilitar o acesso à cultura e reduzir a exclusão.” (Pourtois e Desmet, 1997:47)*

A este tempo de mudanças profundas e de incertezas alguns autores denominam de pós-modernidade; esta designação que encerra em si mesma o problema de referenciação de um período de transição, que se apresenta em consequência do período que o antecedeu, com o qual mantém linhas próximas, mas também denuncia ruturas.

A pós-modernidade pode ser analisada desde um ponto de vista epistemológico, ou seja na relação que estabelecemos com a realidade, na sua acessibilidade e na possibilidade de formular predicados com aspirações de verdade, e também desde um ponto de vista de ontologia social, ou seja , através dos novos fenómenos sociais que observamos como a flexibilização das identidades, a reorganização do tempo, a liquescência do compromisso, a individualização, etc.. Para o âmbito educativo e dada a complexidade que o caracteriza ambos os pontos de vista são fundamentais.

Sem incorrer numa postura maniqueísta e tendo em atenção a fluidez das fronteiras dos períodos históricos que tão afanosamente o homem procura sistematizar, podemos avançar algumas características da pós-modernidade. A pós-modernidade será marcada pela desconstrução, pela dissolução das metanarrativas ideológicas que providenciavam um quadro epistemológico para a compreensão humana, pela incerteza do conhecimento, a imprevisibilidade e a provisionalidade, pela crítica a um único pensamento totalizador que se baseie numa lógica da exclusão.

É na heterogeneidade que encontramos a unidade do humano; no agir comunicacional que encontramos a “verdade”, cuja formulação será sempre um construto, uma modelização intersubjetiva consciente da sua relativização, do seu carácter contingencial, “un proceso de adecuación y negociación cultural sin final, que no debe pretenderse como un momento intermedio para llegar a una meta ideal, sino como un fin en sí mismo” (Castillo, Xavier, 2011:58).

Fica patente nesta afirmação a importância da capacidade de construção de sentido como um processo intersubjetivo, que a partir de representações modelizadas cria um sistema de dados informativos que procuram ir ao encontro da compreensão dos fenómenos.

Como anunciava Lyotard, a pós-modernidade é uma nova forma de pensamento em que a perda de sentido, a incerteza e a complexidade emergem como substitutos dos valores e crenças da modernidade alicerçados no império da razão humana sobre a realidade. Uma razão cujos excessos desembocaram em catástrofes, guerras, crises económicas, e cataclismos de proporções globais ao longo do século XX e XXI, e cujas consequências vivenciamos ainda hoje, mas uma razão que também produziu um manancial de conhecimento que está agora disponível, à espera de um novo paradigma cognitivo que lhe permita reemergir para lançar a humanidade no desafio de mais um ciclo evolutivo.

Como dizíamos anteriormente, a crise é uma oportunidade, cabe-nos a nós agarrá-la para dar a resposta adequada aos desafios que se nos apresentam, “Se dermos uma resposta decisiva a estes desafios, poderemos estar à beira de uma era de oportunidades históricas, em termos de escolhas e liberdades alargadas. No entanto, se não atuarmos, as gerações futuras poderão recordar o princípio do século XXI como o momento em que se fecharam as portas para um futuro melhor para a maioria da população mundial” (Relatório do desenvolvimento humano, 2011:16).

Tendo em conta a breve caracterização apresentada da pós-modernidade, de que forma esta nova forma de pensar afeta a pedagogia?

A recusa pós-moderna do universal absoluto e a defesa do relativismo tem fortes repercussões no sistema educativo. Numa primeira instância parece indiciar uma certa descrença na identidade do professor como detentor do saber e consequentemente na escola como lugar para aprender. De facto o professor continua a dominar o saber parcial que constitui a sua área, no entanto precisa de revalidar o seu papel demonstrando que a sua atuação estende-se muito para além da transmissão desse conhecimento que é como já se referiu, parcial e relativo. A falência desta demonstração tem ocasionado uma depreciação por parte da sociedade relativamente ao papel do professor com o consequente descrédito na própria educação, considerada obsoleta e anacrónica.

A aparente falta de coerência dos postulados pós-modernos em que a relatividade se propõem como valor normativo conjuntamente com a sua incapacidade de apresentação de uma visão de conjunto tem provocado o aparecimento de críticas de autores que negam a existência de uma pedagogia pós-moderna; no entanto um observador mais atento, e dentro do espírito pós-moderno, poderá coligir de algumas vozes que se têm levantado no campo teórico, pressupostos importantes para a formulação de uma pedagogia pós-moderna.

Uma pedagogia que não subjugará o seu objeto de estudo à tirania da exatidão, mas assentará no rigor, como afirmava Delfim Santos “Rigor é particularização, é especialização, é adequação plena à situação em que o homem se encontra, porque em tudo quanto diz respeito ao homem, e portanto à pedagogia, há casos, situações, e não um homem geral.” (Delfim Santos, 1965)

Para além da apresentação deste paradigma, Pourtois e Desmet exploram o conceito de identidade pedagógica, distinguindo a identidade pedagógica de base ou inicial da identidade pedagógica construída. A identidade pedagógica de base decorre da experiência individual de cada um e dos modelos pedagógicos a que foi exposto, seja no seio familiar ou institucional; todos os adultos apresentam uma identidade pedagógica de base que corresponde à forma como cada um interiorizou “os valores e as práticas educativas que encontrou na sua primeira infância, durante a sua socialização” (Pourtois e Desmet 1999:209).

A segunda forma de identidade pedagógica é uma combinação de práticas pedagógicas conscientes e inconscientes, é um atuar que se fundamenta num saber pedagógico construído pelo sujeito e que revela as escolhas que ele realiza; é então uma identidade pedagógica construída e reconstruída pelo sujeito num processo de evolução permanente no tempo. Neste segundo caso, o sujeito constitui-se como sujeito autor, revelador da sua intencionalidade, consciente portanto da sua responsabilidade e da sua legitimidade na escolha e na decisão que toma.

É este o reto da pós-modernidade ao professor: ser um sujeito-criador, capaz de se situar num contexto, de procurar os fundamentos que alicerçam a sua prática, interligar os pressupostos teóricos com a sua experiência na criação de um sistema pedagógico multirreferencial e integrado.

Edgar Morin, um dos autores que de forma sistemática se tem dedicado a analisar o conhecimento humano e as transformações que têm ocorrido na forma de pensar humana, reforça a ideia de incerteza que preside qualquer ideia de futuro e insiste na ilusão do conhecimento que se constrói a partir de ideias fixas e teimosas, referindo que “the major intellectual obstacle to learning lies in our intellectual means of learning”; ou seja para encararmos o inesperado e enfrentarmos a incerteza temos de vigiar as nossas ideias, já que “we have to lead a crucial battle against ideas but we cannot do it without the help of ideas (...) the only ideas we should trust are ideas that include the idea that the real resists the idea” (Morin, Edgar, 1999:11).

A sua teoria sobre o pensamento complexo constitui-se como um importante contributo para uma visão mais alargada do conhecimento humano e sobre a forma de utilizar esse conhecimento para alcançar uma compreensão holística da realidade.

Verificamos que estes autores apresentam uma visão integrada e multirreferencial para a educação do futuro, que corresponde à negação de um único discurso totalizador relevante para uma reflexão pedagógica, em que teoria e prática se complementam, dialeticamente, num processo que visa a melhoria contínua da qualidade do ato educativo, que se repercutirá no desenvolvimento da pessoa a quem se dirige.



“Este enfoque global no puede apoyarse en la mera intuición: para tratar adecuadamente problemas complejos se necesitan métodos que permitan trabajar desde esa perspectiva holística.” (Inés Aguerrondo)

Consideramos fundamentais os trabalhos realizados por certos autores como Vygotsky, Louis Not, Abdallah Pretceille, Pourtois e Desmet, Edgar Morin cujos trabalhos de investigação permitem a elaboração de uma pedagogia para o século XXI. Pourtois e Desmet, nomeadamente o seu contributo para o delineamento de uma pedagogia pós-moderna assente no paradigma das doze necessidades do indivíduo, repartidas por quatro dimensões (afetiva, social, ideológica e cognitiva), para a satisfação das quais confluem diferentes paradigmas pedagógicos cujos fundamentos o professor deverá dominar e adequar aos alunos e às situações com que se depara. (Fig. 1)

O paradigma das doze necessidades institui-se como um quadro de referência para a integração dos contributos teórico-práticos das diferentes pedagogias disponíveis para dar resposta à interrelação entre identidade e alteridade, promovendo um crescimento harmonioso e global do indivíduo.

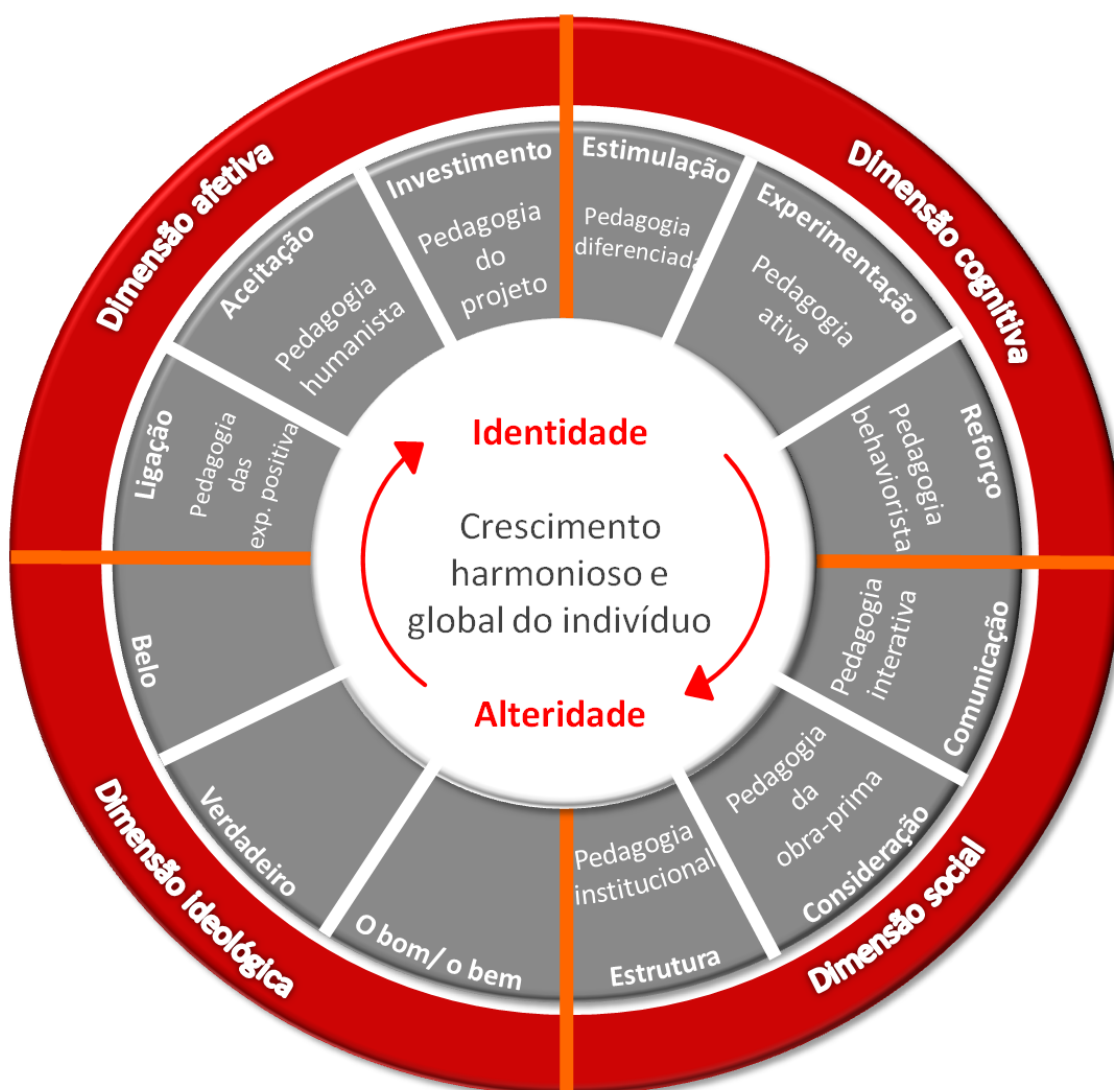


Fig 4. Paradigma das 12 necessidades



2ª parte

## Esboço de uma pedagogia pós-moderna:

*“Este es el gran campo de reflexión y construcción teórica y práctica que se presenta hoy como desafío a la educación: la construcción de una pedagogía y una didáctica que den cuenta de estas nuevas perspectivas y que permitan generar nuevas herramientas para poner en las manos de los profesores, herramientas que resuelvan la gran incomodidad actual de nuestras escuelas y de nuestros sistemas escolares en los cuales las nuevas generaciones no encuentran las respuestas adecuadas para sus requerimientos de crecimiento, respuestas que no podrán ser dadas si no es a partir de un cambio de paradigma.” (Inés Aguerrondo)*

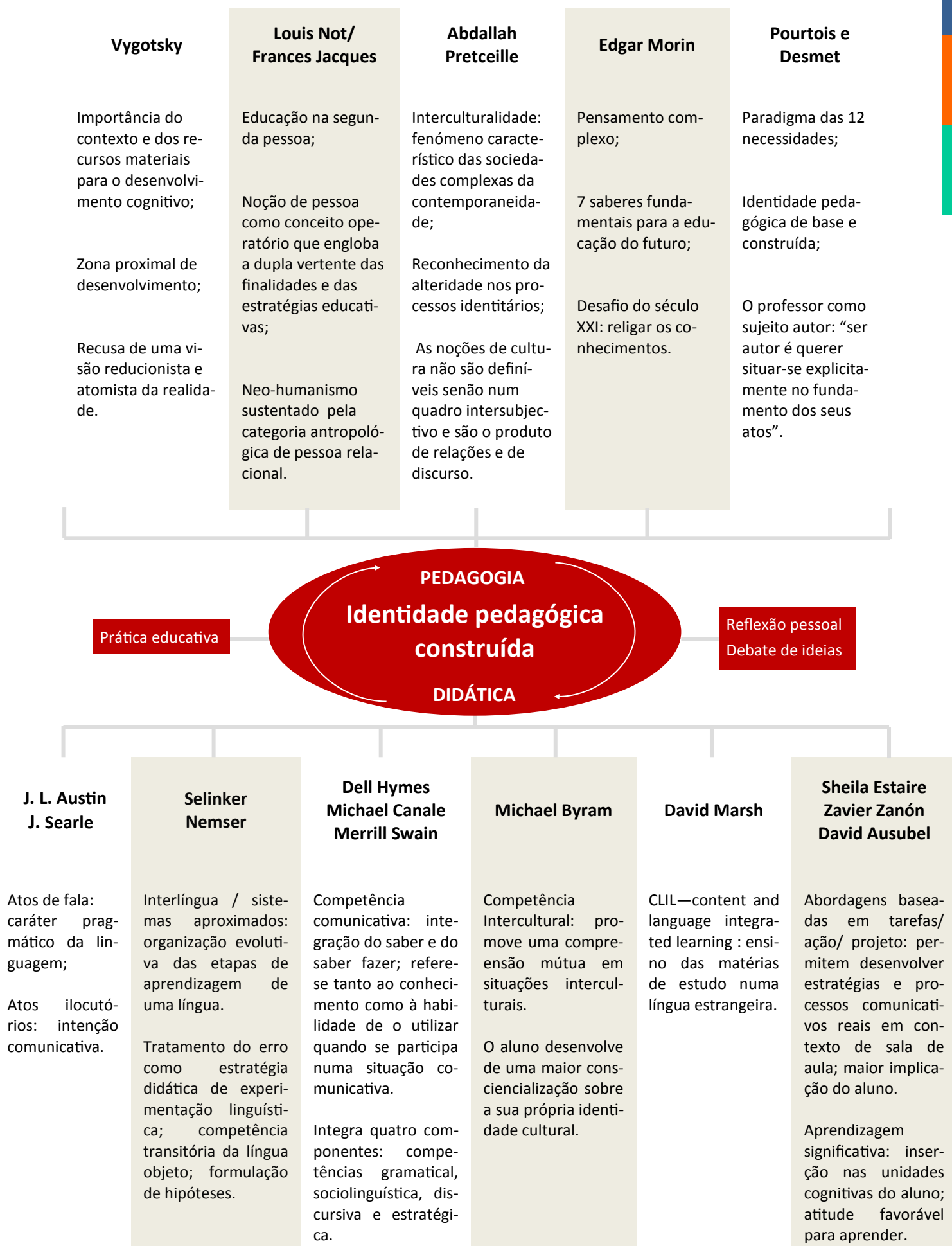
Esta mudança de paradigma, que se anuncia, rompe com a pedagogia tradicional e reclama a emergência de uma nova concepção de pedagogia que seja capaz de englobar as novas perspectivas sobre educação, o homem e o seu lugar no mundo, assim como de construir ferramentas que possam dar respostas adequadas às demandas do sistema educativo.

Surge então uma pedagogia da complexidade, uma estrutura aberta, que considera o fenómeno educativo nas suas vertentes, teórica, prática e tecnológica, promovendo uma racionalidade que advém de uma visão praxiológica, ou seja, da reflexão sobre os fins e objetivos das ações educativas. Enquanto atitude metodológica de inspiração e recorte filosóficos, a pedagogia da complexidade distingue-se por exprimir a sua disponibilidade a todas as correntes pedagógicas, mas constrói-se conscientemente, e de forma fundamentada, de acordo com o contexto em que decorre a prática pedagógica, a sua diversidade de métodos, modelos e projetos, conduzindo o professor a constituir o seu quadro de referência pedagógico. Este quadro parte da pedagogia de base do sujeito em direção a uma pedagogia construída que terá em conta a articulação daquela com práticas pedagógicas novas, entre as quais o sujeito efetuará a sua escolha, através de uma reflexão crítica, com vista à melhoria contínua da prática educativa.

O ato educativo fundamenta-se na articulação de diferentes teorias, de carácter epistemológico e praxiológico, de acordo com o porquê e para quê educar: uma construção complexa, mas fundamentada e por isso mesmo mais consistente.

No quadro seguinte (quadro 2.) apresento os contributos teóricos e práticos que orientaram a minha prática.

**Quadro 2. Contributos teóricos para a construção de um quadro de referência pedagógico pessoal (associação das dimensões teórica e prática)**



## A Escola Secundária de Penafiel

### Contexto Externo

Penafiel, pertencendo ao distrito e diocese do Porto, constitui sede de Concelho e de Comarca. A maioria das terras que a integram atualmente era pertença, no século X, da família dos Sousões, da qual fazia parte Egas Moniz, aio de D. Afonso Henriques, cujos restos mortais se encontram sepultados no Mosteiro de Paço de Sousa, situado no Douro Litoral, a cerca de 32 km a Este do Porto. Antiga Vila, denominada Ar-rifana de Sousa, foi elevada a cidade por D. José em 3 de março de 1770, tendo-lhe sido atribuída o nome de Penafiel. O Concelho tem uma área de 213 km<sup>2</sup>, apresentando-se como das mais elevadas do Vale de Sousa, formado por 38 freguesias com cerca de 72265 habitantes, de acordo com os censos de 2011.



Fig. 5 Delimitação geográfica do concelho de Penafiel

O concelho de Penafiel estende-se entre os rios Sousa, Tâmega e Douro. Possui terrenos muito produtivos, sendo um excelente produtor de vinhos verdes. Na parte sul, o milho e a videira coexistem com a floresta de resinosas (e eucalipto), fonte de receita importante, hoje bastante degradada devido a fogos que a têm destruído quase por completo. A pecuária (carne e leite) constitui uma outra fonte de rendimento muito apreciável nas freguesias mais rurais, onde o setor primário continua a ser predominante e que, de acordo com dados do INE de 1981, tinha a sua máxima expressão na UP3 (nomeadamente nas freguesias de Vila Cova e Luzim), nas quais mais de metade da população vivia da agricultura. É, contudo, um setor que está em regressão, devido ao constante abandono das terras.

No entanto, a pecuária continua a ter alguma importância, tendo sido por isso construído o matadouro regional do Vale de Sousa e Baixo Tâmega com o apoio das Câmaras Municipais e da CONAGRI. Relativamente à agricultura o mercado da fruta afirma-se como essencial para o desenvolvimento de estruturas de comercialização de produtos hortícolas. A Quinta da Aveleda é o local onde se produzem as melhores aguardentes, queijos e vinhos verdes, conhecidos a nível nacional e internacional.

Quanto ao setor secundário, podemos afirmar que o Vale de Sousa e Penafiel viveram, nas últimas décadas, uma autêntica Revolução Industrial, merecendo especial destaque a indústria têxtil, com maior expressividade nas freguesias de Guilhufe e Santa Marta e a extração e transformação de granito, sobretudo nas freguesias de Rio de Moinhos, Peroselo, Boelhe e Boelhe e Cabeça Santa, existindo inclusive na cidade duas zonas industriais que permitem aumentar a sua dinâmica. Relativamente ao setor terciário, cabe à cidade de Penafiel o papel de centro polarizador de serviços (64,5%), prolongando-se pelas freguesias contíguas de Milhundos e Novelas.

Elevada a cidade em 1770, Penafiel era anteriormente a Vila de Arrifana de Sousa. É sede de um concelho constituído por trinta e oito freguesias e faz parte de uma rica região rural e de florescente e diversificado comércio, ao mesmo tempo que é sede de importantes empresas industriais.

Por todo o concelho encontramos testemunhos e marcas culturais que ligam esta região a um passado longínquo, destacando-se os monumentos megalíticos (dólmen de Santa Marta, menir de Luzim, etc.), o castro de Monte Mozinho, o balneário romano das termas de São Vicente, mosteiros e casas senhoriais, a Igreja Matriz do séc. XVI, a Igreja da Misericórdia do séc. XVIII e os Paços do Concelho.

Do património cultural do concelho fazem parte importantes festas, romarias e feiras, o Corpo de Deus, o Carneirinho, a festa de São Bartolomeu, a Senhora da Saúde, a romaria de São Simão, as Endoenças, as feiras de São Martinho e Agrival e, mais recentemente, reforçando esse património, o Museu Municipal, vencedor do prémio “Melhor Museu Português 2010” atribuído pela Associação Portuguesa de Museologia. A cestaria e os trabalhos em linho são as atividades artesanais que ainda se mantêm vivas no concelho.

O dinamismo cultural assume-se cada vez mais como parte integrante da cidade e do concelho, tendo, por exemplo, a sua expressão máxima no evento “Escritaria”.



Fig 6. Atividades e eventos desenvolvidos no concelho



Fig 7. Perspetiva dos campos desportivos exteriores

### Contexto interno

A Escola Secundária de Penafiel, a 1ª escola do concelho a ter uma oferta educativa virada para o 3º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, nasceu de um processo de fusão de outros contextos educativos.

### Caracterização da Escola

*“No dilema de escolher a melhor escola para um filho, quero uma em que o espaço escolar respire valores; quero a escola que paute o seu quotidiano por princípios de ensino e aprendizagem eficazes e equilibrados; quero a escola onde o humanismo até permite que o diretor aprenda com os alunos e os alunos ensinem outros alunos; quero a escola onde as atitudes revelam conceitos subjacentes de respeito, harmonia, liberdade e o cidadão cresça de forma equilibrada, quero uma escola que o faça sentir que é parte de um projeto, que a sua presença faz diferença, que o seu contributo é útil, que ele pode ser agente de mudança; quero a escola da qual, quando adulto, se lembre com orgulho de ter feito parte daquela equipa, que o que será no futuro está impregnado pela sua passagem, não pela escola, mas por esta escola. A que contribui para criar cidadãos responsáveis, críticos, honestos, que possam vir a ser exemplo para os seus descendentes.”*

Testemunho de um Encarregado de Educação da Escola Secundária de Penafiel

A Escola Secundária de Penafiel caracteriza-se pela componente humana que dela faz parte, pela qualidade do seu desempenho e pela filosofia humanista que defende.

Com efeito, apresentando uma oferta educativa alargada (garantia do funcionamento de todos os cursos desde que o número de alunos previsto por lei o permita – 80% da sua população escolar integra o Ensino Secundário, onde 1 em cada 4 alunos opta pela área de Prosseguimento de Estudos, com predominância para as Ciências e Tecnologias), proporciona aos alunos áreas de formação adequadas aos seus interesses e motivações, objetivos e metas, sempre compatíveis com as necessidades de acesso ao Ensino Superior e com as saídas profissionais, promovendo uma abertura diversificada em cada ano escolar, para que não se provoque uma saturação no mercado de trabalho e, pelo contrário, sejam dadas respostas às necessidades desta região, indo ao mesmo tempo ao encontro das expectativas dos jovens, facilitando-lhes uma maior acessibilidade ao emprego.



Por outro lado, a preocupação com o crescimento individual do aluno, com a sua formação enquanto indivíduo único e particular, é uma constante na sua política educativa. O aluno não é mais um número, é uma pessoa com características emocionais e cognitivas próprias e deve ser alvo de uma atenção particular. Saliente-se que a escola é o meio maior na contribuição para a formação integral dos jovens, cabendo-lhe assim uma enorme responsabilidade, mas também um grande e gratificante desafio.

Esta atenção, aliada à qualidade e profissionalismo dos intervenientes mais diretos da comunidade educativa da Escola Secundária de Penafiel, permite que o aluno encare a escola como um espaço seu, um espaço privilegiado na consolidação e/ou transmissão de valores, atitudes e comportamentos. Um espaço onde o ambiente, o bem-estar, o equilíbrio entre os seus direitos e deveres, enriquece o aluno como pessoa, exigindo-lhe responsabilidade, autonomia, civismo, o que estimula a sua motivação, contribuindo inequivocamente para o seu sucesso escolar.

Finalmente, ao encarar a Associação de Pais e Encarregados de Educação, a Associação de Estudantes, as diversas instituições sociais, recreativas, desportivas, económicas e políticas, como parceiros de colaboração e entreajuda de inestimável valor em todo este processo, a Escola Secundária de Penafiel é capaz de obter dividendos em prol dos alunos inatingíveis de outra forma, não fosse essa abertura a todos e para todos.

Situada num dos pontos mais elevados da cidade, a Escola Secundária de Penafiel é formada por um edifício de salas de aula, gabinetes de trabalho docente, sala de diretor de turma com gabinetes de atendimento aos encarregados de educação, biblioteca/mediateca, zonas de convívio e lazer (polivalente, esplanada, espaço convívio), zona de restauração e serviços (administrativos, papelaria/reprografia, serviço de psicologia e orientação educativa), ao qual estão anexados uma área de componente técnica e outra de componente desportiva.

O edifício escolar está rodeado por espaços verdes, por dois campos de ténis/voleibol e um de jogos que serve para a prática de Educação Física e para a realização de atividades desportivas, nomeadamente, atletismo, futebol, andebol e outras.

As condições físicas de qualquer instituição podem contribuir para uma melhor ou pior atmosfera de trabalho, de convívio e de proximidade. Não sendo o principal vetor para o sucesso, as instalações de alta qualidade da Escola Secundária de Penafiel coadjuvam no reforçar da sua política educativa do presente e perspetivar a do futuro.

## **Missão da Escola**

A missão da Escola Secundária de Penafiel é garantir aos jovens do concelho e da região, uma sólida e eficaz formação de excelência, nos domínios do conhecimento, dos valores humanos e sociais, que vá ao encontro das suas aspirações e necessidades.

## **Visão da Escola**

A Escola Secundária de Penafiel deve ser identificada como referência de excelência educativa pelas suas ações no desenvolvimento da comunidade onde está inserida, norteadas pelos valores da ética, solidariedade, igualdade, democracia, respeito e cidadania, onde o docente deve ter disponibilidade e tempo para os alunos, quer ao nível da sua formação integral, quer ao nível de apoio pedagógico.

Consequentemente ressalta um conjunto de estratégias a considerar:

1. Haver um estreitamento e uma melhoria nas ligações entre todos os elementos que compõem a comunidade educativa, nomeadamente no que concerne à amizade, cooperação, bem-estar e respeito.

2. Implicar e responsabilizar os alunos nas decisões que a eles digam respeito:

2.1 Na correta utilização e manuseamento dos diferentes materiais didáticos e pedagógicos (nos espaços dentro e fora das salas de aula) e da continuidade da melhoria de algumas infraestruturas existentes;

2.2 Nas relações interpessoais:

- Com os colegas da turma;
- Com o delegado de turma;
- Com os representantes dos alunos no Conselho Pedagógico;
- Com a Associação de Estudantes;
- Com todos os professores;
- Com o Diretor de Turma;
- Com os profissionais não docentes;
- Com a Associação de Pais e Encarregados de Educação.





**Fig 8.** espaços interiores e exteriores

3. Assegurar um clima de disciplina e tranquilidade na escola, entendendo-se por este ponto uma reflexão partilhada sobre atitudes, valores, sentimentos, responsabilidade, crescimento global e harmonização do ser humano em todas as dimensões.
4. Incentivar os pais a uma maior participação na vida escolar, tanto dentro como fora do estabelecimento de ensino, pois só assim se consegue prever que estes caminhem para o sucesso escolar com repercussões importantes no seu futuro, consciencializando-os também de que são parte integrante da comunidade educativa e que serão sempre corresponsáveis pelo sucesso e /ou insucesso dos seus educandos.
5. Reforçar o papel do Diretor de Turma na turma, bem como nos Conselhos de Turma e nas reuniões com Pais e Encarregados de Educação. Motivá-lo a ser um interlocutor atento e um orientador de comportamentos, facultando-lhe sempre que se justifique mais tempo para o operacionalizar. Promover, se necessário, mais funções de tutoria, com o propósito de ajudar os alunos a ultrapassarem obstáculos e a incrementar fatores de sucesso nos domínios da aprendizagem.
6. Promover uma melhoria ao nível da educação para a cidadania, nomeadamente saúde, ambiente e valores através de intervenções de grupos de docentes, de instituições e/ou planos de ação dos diferentes Departamentos Disciplinares, Clubes, entre outros.
7. Manter um conjunto de atividades já tradicionais na escola, reforçando a sua qualidade.
8. Proporcionar um ensino sempre voltado para as tecnologias de informação e comunicação, apoiando-se em tudo o que de positivo elas podem trazer e possibilitar que esses benefícios sejam extrapolados para o mundo do trabalho e meio envolventes.
9. Consolidar os cursos profissionais/ CEF'S em sintonia com as carências e necessidades da comunidade e meio envolvente, procurando contribuir para um aumento do nível de escolarização da população e empreendedorismo, cujo contexto se aplique numa prática efetivamente real, demonstrando-se o saber fazer em toda a sua dimensão.
10. Formar cada vez mais e melhor o pessoal docente e não docente.

## **O ato educativo: da complexidade teórico-prática a uma ação orientada**

### **O professor como sujeito-criador: Dossier do aluno**

Desde o início do ano letivo procurei assumir a posição de 'sujeito-criador' e desenhar propostas pedagógico-didáticas que incorporassem, com efeito, os elementos da minha reflexão teórica no sentido da adoção de uma atitude congruente com uma perspectiva pós-moderna da pedagogia, e num sentido mais lato, da própria educação.

O método que utilizei consistiu na organização e elaboração de dossiers que representassem percursos de aprendizagem variados com os quais os alunos se pudessem identificar e que constituíssem um plano de trabalho estruturado. Ao selecionar uma gama de recursos e materiais o mais ampla possível, procurei ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. À medida que me fui familiarizando com os grupos, fui-me apercebendo das suas motivações, interesses e também das suas dificuldades, o que facilitou a adequação dos percursos de aprendizagem de forma a promover o seu sucesso.

Ao longo do trabalho realizado identifiquei algumas vantagens do trabalho com os dossiers que me parecem justificar a sua utilização, a maior parte delas também identificadas pelos próprios alunos:

**Organização do percurso de aprendizagem:** o percurso de aprendizagem organizado nos dossiers torna-se mais perceptível pelos alunos, permitindo uma maior agilização na gestão da aula, de acordo com o ritmo e as interpelações dos alunos; o processo conducente à criação dos dossiers permitiu-me uma gestão mais confiante da aula já que o trabalho prévio de pesquisa, elaboração e encadeamento das atividades contribuíram para a configuração mental de um esquema da aula muito sólido, o que permitiu também gerir melhor os imprevistos que surgiram.

**Explicitação dos objetivos e conteúdos:** os objetivos são mais facilmente percebidos, seja através da sua enunciação explícita ou através das atividades finais, o aluno compreende aonde o conduz o percurso proposto;

**Abordagem multirreferencial dos temas estudados:** os dossiers foram idealizados de forma a promover o estabelecimento de interligações multidisciplinares que favoreçam uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos estudados; procurei promover o conhecimento complexo e explorar sentidos de construção individual e intersubjetiva; entretecendo diferentes tipos de input, procurei incentivar os alunos a descobrirem e a compreenderem os possíveis sentidos.

**Atualidade/ contextualização das aprendizagens e dos materiais:** a elaboração dos dossiers ao longo da prática permite uma maior atualização dos conteúdos e recursos utilizados, o professor consegue mais facilmente contextualizar os temas e estabelecer uma aproximação à realidade dos alunos; como seja a referência aos prémios Goya, ao Nobel da Literatura, ou os Jogos Olímpicos, de que se falava nos meios de comunicação, ou ainda as novas representações sociais da família; procurei que ao aprender o aluno ficasse habilitado com uma bagagem linguística e cultural que lhe permitisse intervir no seu meio de forma fundamentada, expressar as suas opiniões sobre factos atuais, compreender melhor o seu contexto e enriquecer as suas perspetivas sobre as diferentes realidades socioculturais.

**Estética apelativa:** a disposição gráfica, imagens seleccionadas, as cores utilizadas conferem aos dossiers uma estética apelativa que constitui um fator de motivação inicial;

**Facilidade de manuseamento e referência:** a individualização dos dossiers facilita a organização do estudo dos alunos em unidades temáticas e por outro lado tem um efeito mais prático de aligeirar o volume de livros que têm de trazer para a escola.

O cuidado que mantive na sua preparação resultou em materiais que os alunos consideraram atrativos e bem organizados com atividades interessantes e motivadoras o que para mim justifica o empenho dedicado na sua elaboração.

### **Recursos e materiais**

Para além dos dossiers, concebi e criei diversos materiais físicos de carácter lúdico-pedagógico. Explorei aspetos culturais relacionados com o Natal através de um **jogo de tabuleiro**, também projetado; os gostos pessoais através de **roletas gigantes** e recorri a plataformas online para a criação de **crucigramas**; forneci pistas para um questionário interpretativo através de **puzzles**.

No âmbito da disciplina de português procurei aplicar o conceito de *zona proximal de desenvolvimento*, formulada por Vygotsky, ao proporcionar um contexto de aprendizagem aos alunos em forma de problema e pela posterior introdução de elementos materiais relevantes para a solução desse mesmo problema.

Também ainda na senda de Vygotsky e de acordo com as recentes investigações didáticas, privilegiei a inclusão, nos dossiers, dos textos integrais e materiais autênticos.

A presença dos textos nos manuais é muito escassa o que leva os alunos a construírem uma visão muito lacunar da obra em análise; ainda que se espere que estes empreendam a leitura integral das obras, considero importante que os alunos tenham acesso a uma amostra mais significativa e unitária do texto a estudar - um capítulo, um episódio, um canto, que de alguma forma lhes permita acionar os mecanismos e ferramentas que necessitarão para continuar com a análise interpretativa. De igual modo, o contacto com os textos possibilita um maior envolvimento do aluno, uma maior abertura para a receção da obra.

Os **materiais audiovisuais** apresentados foram editados dos programas originais de forma a formarem uma sequência coerente e perceptível, como por exemplo o vídeo de apresentação de José Saramago editado a partir de uma entrevista realizada por Judite de Sousa a propósito do Prémio Nobel de Literatura e que permitiu aos alunos aproximarem-se do homem e do autor através das suas próprias palavras, palavras essas que seriam também o alvo do nosso estudo em Memorial do Convento.

Num momento inicial da aula, estes materiais serviram para avaliar o conhecimento prévio dos alunos e para construir uma base comum para o desenvolvimento da aula, num momento intermédio, contribuíram para relançar o ritmo da aula, enriquecer, sintetizar ou motivar para a realização de uma tarefa final.

De facto a organização dos dossiers, a escolha criteriosa de diferentes estímulos cognitivos, do design, dos reforços icónicos, parecem-me fundamentais por responderem a diferentes estilos de aprendizagem; procurei diversificar os materiais de forma a chegar mais perto da forma de aprender individual dos alunos.

### **Unidades Didáticas**

As unidades didáticas lecionadas surgiram, assim, enquadradas numa visão pedagógica pós-moderna através da qual pretendi disponibilizar um espaço que, tendo em consideração as quatro dimensões do indivíduo, e as doze necessidades, como identificadas por Pourtois e Desmet, potenciase o desenvolvimento holístico do projeto pessoal de cada aluno.



**Fundamentação didático-pedagógica**

**Dossier do aluno**

## Fundamentação didático-pedagógica das unidades lecionadas no âmbito da disciplina de Português

### A Pedagogia pós-moderna como orientação metodológica

Partindo dos pressupostos já apontados que configuram uma hipótese de Pedagogia pós-moderna, desenhei as unidades didáticas que me corresponderam, procurando uma articulação coerente e equilibrada entre a teoria e as necessidades da prática.

*Ficha pedagógica*

### UD A Ilha dos Amores (Os Lusíadas) 12º ano

#### Operacionalização didática

Leitura e análise do texto integral (episódio, cantos IX e X);

Recurso ao texto icónico;

Elaboração de esquemas;

Enriquecimento cultural através da intertextualidade;

Exploração/ referência de uma cronologia;

Oficina de escrita (incentivo à escrita com orientação fase a fase).

#### Pedagogia das 12 necessidades

Pedagogia diferenciada: Dossier organizado de forma a oferecer um conjunto diversificado de estímulos adequados a diferentes estilos de aprendizagem;

Pedagogia ativa: fazer explorar o complexo (texto literário); encorajar a liberdade de expressão; valorização das intervenções dos alunos, aproveitamento das respostas dadas para esclarecimentos ou alargamentos pertinentes;

Pedagogia do projeto: suscitar o empenhamento; procurar a motivação e o interesse.

*“A Aula de língua materna deve ser fundamentalmente orientada para a consciência e fruição integral da língua.”*

Programa de português 12º, Ministério da Educação, 2002

Na procura da essência constituinte da aula de língua materna, muitos são os textos que nos podem orientar; um deles é o programa de português, documento basilar para a estruturação metodológica da disciplina.

Ao deparar com a frase que acima transcrevi, chamou-me a atenção a escolha de palavras e a sua reduzida dimensão; as palavras são fortes e o seu tom sentenciador parece preceder a revelação de um segredo aguardado. *A aula de língua materna deve ser...* era isto mesmo que eu procurava, e ainda por cima *fundamentalmente*, ou seja sem grande rodeios. As palavras seguintes, no entanto, ainda que esclarecedoras prestam-se a uma mais grave reflexão: a aula deve ser orientada através de um plano, uma determinada direção a seguir cujos objetivos se prendem com a consciência e a fruição da língua de uma forma integral.

A consciência da língua julgo concretizar-se na aquisição das competências nucleares do português que assentam num modelo de comunicação, entendido enquanto ação/ interação.

A palavra comunicação, ao apresentar na sua base de formação a palavra ‘comum’ aponta por um lado para a necessidade de uma matriz cultural comum que viabilize a interação e transmissão de significados pertinentes para os interlocutores, e por outro anuncia uma das virtualidades do processo que permite que o conhecimento se torne comum, ou seja, partilhado entre os interlocutores, permanecendo nesse acervo cultural comum a que um e outro recorrem no processo de interpretação da mensagem.

Entendido desta forma, comunicar implica tradição e inovação.

Não obstante, a ideia de consciência da língua não se atém somente à competência linguística, vai mais além, desdobrando-se numa autoconsciência, num processo cognitivo realizado pelo sujeito que compreende a importância da relação intrínseca que se estabelece entre ele próprio e a língua, e entre ele, a língua e o mundo, numa relação dialética entre identidade e alteridade que passa pela identificação de um espaço de sintonia entre cada elemento.

Já a fruição advém do jogo literário que se entrevê entre a transparência e a opacidade que caracterizam o signo literário, cujo desvelar constitui um desafio e uma arte, ao mesmo tempo que permite uma aproximação entre o mundo do texto/ discurso e a experiência pessoal de cada aluno.

A partir da desmontagem dos conceitos incluídos na frase inicial retirada do programa, sobre o dever ser da aula de língua materna, orientei o meu trabalho em 4 pontos essenciais:

- a) Delineamento de um plano de trabalho, que da perspectiva do aluno se concretizou na elaboração de um dossier que estabelece um caminho a seguir ao longo das três aulas e agrupa de forma unitária os textos e materiais que vão ser trabalhados;
- b) Consciência da língua, que abordei através da cedência de um lugar de primazia ao texto, do ensino explícito da leitura, explorando diversas técnicas como sejam a apreensão rápida do tema do texto; a localização de informação; a variedade de velocidade e modalidade de leitura (em voz alta, em silêncio, individual, para o grupo) em função dos objetivos das tarefas a realizar; o manuseamento eficaz do texto para o preenchimento de esquemas síntese;
- c) Porque para a compreensão do texto é essencial que o texto comunique com o aluno, que por sua vez retro alimenta o seu sentido, procurei aproximar-me da fórmula de leitura enunciada por Bloom que consiste em *“encontrar aquilo que sentimos próximo e pode ser utilizado para ponderar e refletir, aquilo que se nos dirige como se partilhasse connosco uma mesma natureza, livre da tirania do tempo.”* (Bloom, 2001)

Esta aproximação, procurei levá-la a cabo através de um trabalho de intertextualidade entre poesias que se por um lado se afastam diacronicamente, se aproximam quanto ao tema que abordam estabelecendo uma ligação com o tema seguinte a lecionar; e entre o tema do amor e uma música portuguesa contemporânea, que foca a dificuldade de dizer o amor. Pareceu-me pertinente proporcionar uma oportunidade de reflexão por parte dos alunos sobre o conceito diacrónico do amor, relacionando o tema da música selecionada, *“Problema de expressão”*, com a expressão do amor no séc. XVI e a própria experiência dos alunos, promovendo, desta forma, uma leitura profunda *“não para acreditar, não para aceitar, não para contradizer, mas para aprender a partilhar dessa mesma natureza que escreve e lê.”* (Bloom, 2001)

- d) Sartre recordava da seguinte forma as suas experiências infantis de choque com a palavra escrita: *“J’aimais cette résistance coriace dont je venais jamais à bout: mystifié, fourbu, je goûtais l’ambigue volupté de comprendre sans comprendre. C’était l’épaisseur du monde.”* (Fonseca, 1994)

É esta opacidade que se pretende elucidar, esta espessura do mundo que se pretende penetrar a favor de uma maior claridade da palavra escrita, uma claridade que nunca alcançará a total transparência mas que se poderá explorar segundo uma abordagem ao mesmo tempo funcional e cultural da língua, *“só assim ficará garantida a especificidade de uma prática pedagógica que é ela própria feita de um exercício constante de flexão e reflexão, já que na aula de português, a língua é simultaneamente o meio, o objeto e o objetivo.”* (Fonseca, 1994)

Inseri a contextualização histórico-cultural da obra “Os Lusíadas” através da exploração de uma cronologia que elaborei tendo em conta três planos: a história de Portugal, a vida de Luiz Vaz de Camões e referentes do renascimento. A exploração desta cronologia, na última aula, tem o objetivo de facilitar a síntese dos momentos fundamentais da história para a compreensão global da obra, numa visão sincrónica e diacrónica e proporcionando aos alunos os conhecimentos necessários para a elaboração de um texto argumentativo sobre elementos de tradição e inovação presentes n’”Os Lusíadas”.

Este trabalho escrito será estruturado e orientado segundo as fases de textualização a partir da interpretação e comentário de uma citação. Pretende-se fomentar, junto do aluno, hábitos de trabalho que beneficiem as suas produções escritas futuras através da consciencialização das fases de planificação, textualização e revisão. Os alunos elaboram o texto de forma individual e entregam à professora para posterior correção e revisão.

A língua apresenta-se qual metáfora de uma viagem que não escapa ao real mas que o descobre e continuamente o cria, através de uma exploração cognitiva de todos os mundos que veicula e a que nos permite aceder.

*“A minha pátria é a língua portuguesa.”*

 **Dossier do aluno**





# OS LUSÍADAS

CANTOS IX E X

Dossier do aluno: \_\_\_\_\_  
Ano letivo 2013/2014

Ilha dos



Adamastor

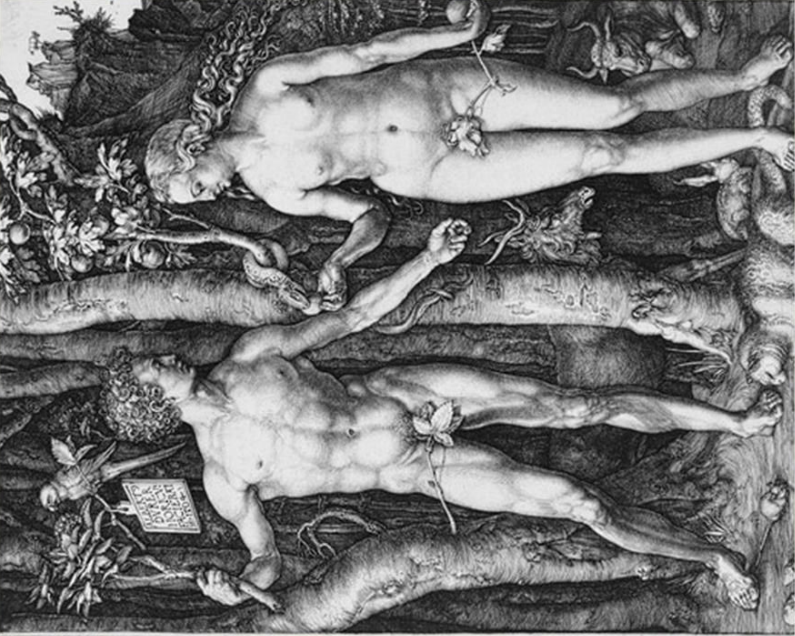








Lucas Cranach the Elder, 1512



1485, Sandro Botticelli



1485, Sandro Botticelli



OS LUSÍADAS  
IX

- 1

TTIVERAM longamente na cidade,  
Sem vender-se, a fazenda os dous feitores,  
Que os Infieis, por manha e falsidade,  
Fazem que não lha comprem mercadores;  
Que todo seu propósito e vontade  
Era deter ali os descobridores  
Da Índia tanto tempo que viessem  
De Meca as naus, que as suas desfizessem.
- 2

Por estas naus os Mouros esperavam,  
Que, como fossem grandes e possantes,  
Aqueilas que o comércio lhe tomavam,  
Com flamas abrasassem crepitantes.  
Neste socorro tanto confiavam  
Que já não querem mais dos navegantes  
Senão que tanto tempo ali tardassem  
Que da famosa Meca as naus chegassem.
- 3

Mas o Governador dos Céus e gentes,  
Que, pera quanto tem determinado,  
De longe os meios dá convenientes  
Por onde vem a efeito o fim fadado,  
Influiu piadosos accidentes  
De afeição em Monçaide, que guardado  
Estava pera dar ao Gama aviso  
E merecer por isso o Paraíso.
- 4

Este, de quem se os Mouros não guardavam  
Por ser Mouro como eles (antes era  
Participante em quanto maquinavam),  
A tenção lhe descobre tope e fera.  
Muitas vezes as naus que longe estavam  
Visita, e com piedade considera  
O dano sem razão que se lhe ordena  
Pela maligna gente Sarracena.
- 5

Informa o cauto Gama das armadas  
Que de Arábica Meca vem cad' ano,  
Que agora são dos seus tão desejadas,  
Pera ser instrumento deste dano;  
Diz-lhe que vêm de gente carregadas  
E dos trovões horrendos de Vulcano,  
E que pode ser delas oprimido,  
Segundo estava mal apercebido.
- 6

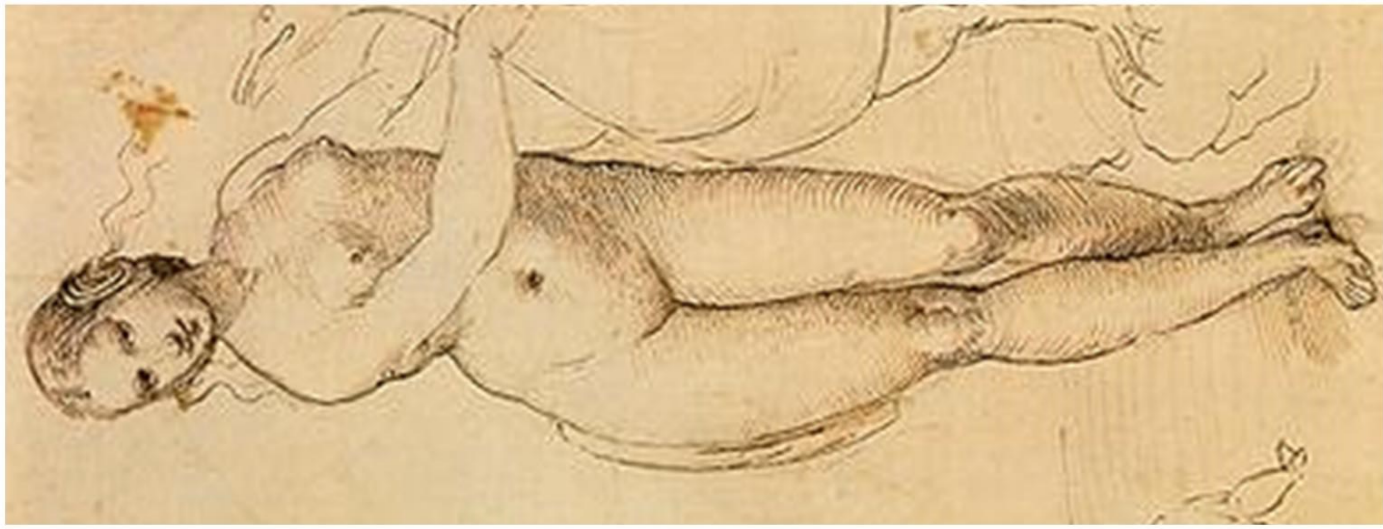
O Gama, que também considerava  
O tempo que pera a partida o chama,  
E que despacho já não esperava  
Milhor do Rei, que os Maumetanos ama,  
Aos feitores que em terra estão, mandava  
Que se tornem às naus; e, por que a fama  
Desta súbita vinda os não impida,  
Lhe manda que a fizessem escondida.
- 7

Manda logo os feitores Lusitanos  
Com toda sua fazenda, livremente,  
Apesar dos inimigos Maumetanos,  
Por que lhe torne a sua presa gente.  
Desculpas manda o Rei de seus enganoso;  
Recebe o Capitão de melhormente  
Os presos que as desculpas e, tornando  
Alguns negros, se parte, as velas dando.
- 8

Parte-se costa abaixo, porque entende  
Que em vão co Rei gentio trabalhava  
Em querer dele paz, a qual pretende  
Por firmar o comércio que tratava;  
Mas como aquela terra, que se estende  
Pela Aurora, sabida já deixava,  
Com estas novas torna à pátria cara,  
Certos sinais levando do que achara.
- 9

Leva alguns Malabares, que tomou  
Per força, dos que o Samorim mandara  
Quando os presos feitores lhe tomou;  
Leva pimenta ardente, que compriara;  
A seca flor de Banda não ficou,  
A noz e o negro cravo, que faz clara  
A nova ilha Maluco, co a canela  
Com que Ceilão é rica, ilustre e bela.
- 10

Isto tudo lhe houvera a diligência  
De Monçaide fiel, que também leva,  
Que, inspirado de Angélica influência,  
Quer no livro de Cristo que se escreva.  
Oh, ditoso Africano, que a demência  
Divina assi tirou de escura treva,  
E tão longe da pátria achou maneira  
Pera subir à pátria verdadeira!



- 18

Porém a Deusa Cípria, que ordenada  
Era, pera favor dos Lusitanos,  
Do Padre Eterno, e por bom génio dada,  
Que sempre os guia já de longos anos,  
A glória por trabalhos alcançada,  
Satisfação de bem sofidos danos,  
Lhe andava já ordenando, e pretendia  
Dar-lhe nos mares tristes, alegria.
- 19

Depois de ter um pouco revolvido  
Na mente o largo mar que navegaram,  
Os trabalhos que pelo Deus nascido  
Nas Anfónias Tebas se causaram,  
Já trazia de longe no sentido,  
Pera primo de quanto mal passaram,  
Buscar-lhe algum deleite, algum descanso,  
No Reino de cristal, líquido e manso;
- 20

Algun repouso, enfim, com que pudesse  
Refocilar a lassa humanidade  
Dos navegantes seus, como interesse  
Do trabalho que encurta a breve idade.  
Parece-lhe razão que conta desse  
A seu filho, por cuja potestade  
Os Deuses faz decer ao vil terreno  
E os humanos subir ao Céu sereno.
- 21

Isto bem revolvido, determina  
De ter-lhe aparelhada, lá no meio  
Das águas, algũa ínsula divina,  
Omada d' esmaltado e verde arreio;  
Que muitas tem no reino que confina  
Da primeira co terreno seio,  
Afora as que possui soberanas  
Pera dentro das portas Herculanas.
- 22

Ali quer que as aquíaticas donzelas  
Esperem os fortíssimos barões  
(Todas as que têm título de belas,  
Glória dos olhos, dor dos corações)  
Com danças e coreias, porque nelas  
Influirá secretas afeições,  
Pera com mais vontade trabalharem  
De contentar a quem se afeiçoarem.





37 Ela, por que não gaste o tempo em vão,  
Nos braços tendo o filho, confiada  
Lhe diz: — «Amado filho, em cuja mão  
Toda minha potência está fundada;  
Filho, em quem minhas forças sempre estão,  
Tu, que as armas Tifeias tens em nada,  
A socorrer-me a tua potestade  
Me traz especial necessidade.

38 «Bem vês as Lusitânicas fadigas,  
Que eu já de muito longe favoreço,  
Porque das Parcas sei, minhas amigas,  
Que me hão-de venerar e ter em preço.  
E porque tanto imitam as antigas  
Obras de meus Romanos, me ofereço  
A lhe dar tanta ajuda, em quanto posso,  
A quanto se estender o poder nosso.

39 «E porque das insídias do odioso  
Baco foram na Índia molestados,  
E das injúrias sós do mar undoso  
Puderam mais ser mortos que cansados,  
No mesmo mar, que sempre temeroso  
Lhe foi, quero que sejam repousados,  
Tomando aquele prémio e doce glória  
Do trabalho que faz clara a memória.

40 «E pera isso queria que, feridas  
As filhas de Nereu no ponto fundo,  
D' amor dos Lusitanos incendidas  
Que vêm de descobrir o novo mundo,  
Todas nãa ilha juntas e subidas  
(Ilha que nas entranhas do profundo  
Oceano terrei aparelhada,  
De dões de Flora e Zéfiro adornada);

41 «Ali, com mil refrescos e manjares,  
Com vinhos odoríferos e rosas,  
Em cristalinos paços singulares,  
Fermosos leitos, e elas mais fermosas;  
Enfim, com mil deleites não vulgares,  
Os esperem as Ninfas amorosas,  
D' amor feridas, pera lhe entregarem  
Quanto delas os olhos cobicarem.

42 «Quero que haja no reino Neptunino,  
Onde eu nasci, progénie forte e bela;  
E tome exemplo o mundo vil, malino,  
Que contra tua potência se rebelou,  
Por que entendam que muro Adamantino  
Nem triste hipocrisia val contra ela;  
Mal haverá na terra quem se guarde  
Se teu fogo imortal nas águas arde.»

25 Já sobre os Idálios montes pende,  
Onde o filho frecheiro estava então,  
Ajuntando outros muitos, que pretende  
Fazer ãa famosa expedição  
Contra o mundo revelde, por que emende  
Erros grandes que há dias nele estão,  
Amando cousas que nos foram dadas,  
Não pera ser amadas, mas usadas.

26 Via Actéon na caça tão austero,  
De cego na alegria bruta, insana,  
Que, por seguir um feio animal fero,  
Foge da gente e bela forma humana;  
E por castigo quer, doce e severo,  
Mostrar-lhe a formosura de Diana.  
(E guarde-se não seja inda comido  
Desses cães que agora ama, e consumido).

27 E vê do mundo todo os principais  
Que nenhum no bem público imagina;  
Vê neles que não têm amor a mais  
Que a si sòmente, e a quem Filância ensina;  
Vê que esses que frequentam os reais  
Paços, por verdadeira e sã doutrina  
Vendem adulação, que mal consente  
Mondar-se o novo trigo florecente.

55 Num vale ameno, que os outeiros fende,  
Vinhham as claras águas ajuntar-se,  
Onde ãa mesa fazem, que se estende  
Tão bela quanto pode imaginar-se.  
Arvoredo gentil sobre ela pende,  
Como que pronto está pera afeitar-se,  
Vendo-se no cristal resplandecente,  
Que em si o está pintando propriamente.

56 Mil árvores estão ao céu subindo,  
Com pomos odoríferos e belos;  
A laranjeira tem no fruto lindo  
A cor que tinha Dafne nos cabelos.  
Encosta-se no chão, que está caudo,  
A cideira aos pesos amarelos;  
Os fermosos limões ali cheirando,  
Estão virgíneas tetas imitando.

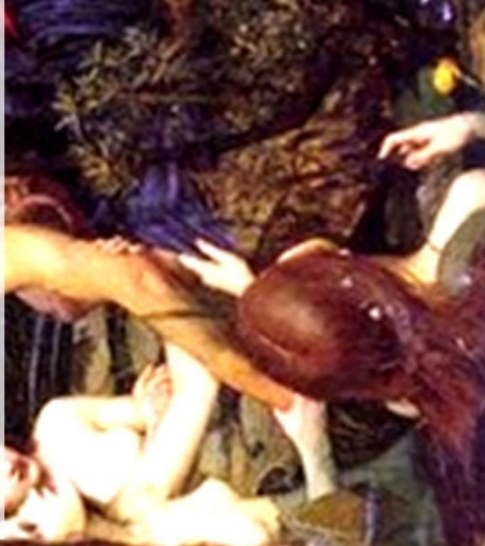


52 De longe a Ilha viam, fresca e bela,  
Que Vénus pelas ondas lha levava  
(Bem como o vento leva branca vela)  
Pera onde a forte armada se enxergava;  
Que, por que não passassem, sem que nela  
Tomassem porto, como desejava,  
Pera onde as naus navegam a movia  
A Acidália, que tudo, enfim, podia.

53 Mas firme a fez e imóvel, como viu  
Que era dos Nautas vista e demandada,  
Qual ficou Delos, tanto que pariu  
Latona Febo e a Deusa à caça usada.  
Pera lá logo a proa o mar abriu,  
Onde a costa fazia ãa enseada  
Curva e quieta, cuja branca areia  
Pintou de ruivas conchas Citeréia.

54 Três fermosos outeiros se mostravam,  
Erguidos com soberba graciosa,  
Que de gramineo esmalte se adornavam,  
Na fermosa Ilha, alegre e deleitosa.  
Claras fontes e límpidas manavam  
Do cume, que a verdura tem viçosa;  
Por entre pedras alvas se deriva  
A sonoroza linfa fugitiva.

63 Ao longo da água o nívreo cisne canta;  
Responde-lhe do ramo filomela;  
Da sombra de seus cornos não se espanta  
Acteon n' água cristalina e bela.  
Aqui a fugace lebre se levanta  
Da espessa mata, ou tímida gazela;  
Ali no bico traz ao caro ninho  
O mantimento o leve passarinho.



57 As árvores agrestes, que os outeiros  
Têm com frondente coma ennobrecidos,  
Álamos são de Alcides, e os loureiros  
Do louro Deus amados e queridos;  
Mirtos de Citeréia, cos pinheiros  
De Cibele, por outro amor vencidos;  
Está apontando o agudo cipariso  
Pera onde é posto o etéreo Paraíso.

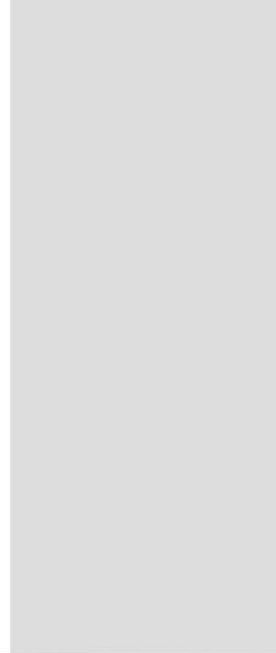
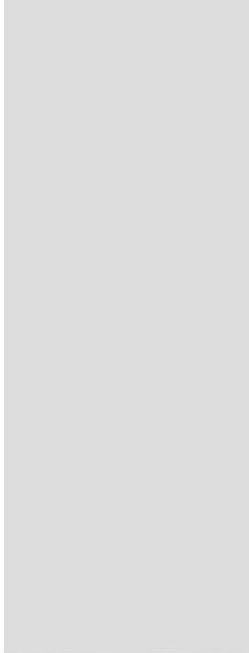
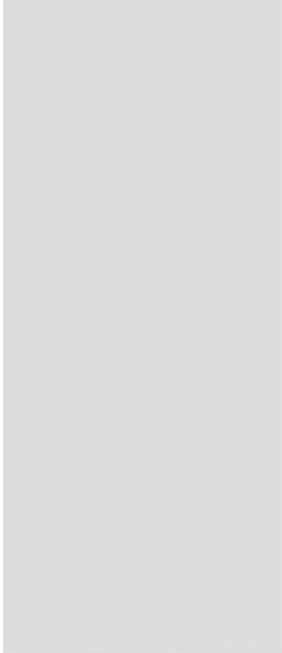
58 Os dões que dá Pomona ali Natura  
Produce, diferentes nos sabores,  
Sem ter necessidade de cultura,  
Que sem ela se dão muito milhores:  
As cerejas, purpúreas na pintura,  
As amoras, que o nome têm de amores,  
O pomo que da pátria Pérsia veio,  
Milhor tomado no terreno alheio;

59 Abre a romã, mostrando a rubicunda  
Cor, com que tu, rubi, teu preço perdes;  
Entre os braços do ulmeiro está a jocunda  
Vide, cuns cachos roxos e outros verdes;  
E vós, se na vossa árvore fecunda,  
Peras piramidais, viver quizerdes,  
Entregai-vos ao dano que cos bicos  
Em vós fazem os pássaros inicos.





Faz o levantamento das sensações descritas na Ilha dos Amores, agrupando-as pelos cinco sentidos.



+ VISÃO

-

+ - AUDIÇÃO

+ - PALADAR

+ - TACTO

+ - OLFACTO



Estabelece uma escala gradativa com adjetivos relacionados com cada sentido, organiza-os de acordo com os parâmetros positivo/ negativo.





64 Nesta frescura tal desembarcavam  
Já das naus os segundos Argonautas;  
Onde pela floresta se deixavam  
Andar as belas Deusas, como incantadas.  
Alguãs, doces cítaras tocavam;  
Alguãs, harpas e sonoras frautas;  
Outras, cos arcos de ouro, se fingiam  
Seguir os animais, que não seguiam.

65 Assi lho aconselhara a mestra experta:  
Que andassem pelos campos espalhadas;  
Que, vista dos barões a presa incerta,  
Se fizessem primeiro desejadas.  
Alguãs, que na forma descoberta  
Do belo corpo estavam confiadas,  
Posta a artificiosa formosura,  
Nuas lavar se deixam na água pura.

69 Dá Veloso, espantado, um grande grito:  
— «Senhores, caça estranha (disse) é esta!  
Se inda dura o Gentio antigo rito,  
A Deusas é sagrada esta floresta.  
Mais descobrimos do que humano espírito  
Desejou nunca, e bem se manifesta  
Que são grandes as cousas e excelentes  
Que o mundo encobre aos homens imprudentes.

70 «Sigamos estas Deusas e vejamos  
Se fantásticas são, se verdadeiras.»  
Isto dito, veloces mais que gamos,  
Se lançam a correr pelas ribeiras.  
Fugindo as Ninfas vão por entre os ramos,  
Mas, mais industriosas que ligeiras,  
Pouco e pouco, sorindo e gritos dando,  
Se deixam ir dos galgos alcançando.

85 Ua delas, maior, a quem se humilha  
Todo o coro das Ninfas e obedece,  
Que dizem ser de Celo e Vesta filha,  
O que no gesto belo se parece,  
Enchendo a terra e o mar de maravilha,  
O capitão ilustre, que o merece,  
Recebe ali com pompa honesta e régia,  
Mostrando-se senhora grande e egrégia.

71 De ãa os cabelos de ouro o vento leva,  
Correndo, e da outra as fraldas delicadas;  
Acende-se o desejo, que se cerva  
Nas alves carnes, subito mostradas.  
Ua de indústria cai, e já releva,  
Com mostras mais macias que indinadas,  
Que sobre ela, empecendo, também caia  
Quem a seguiu pela arenosa praia.

72 Outros, por outra parte, vão topar  
Com as Deusas despidas, que se lavam;  
Elas começam subito a gritar,  
Como que assalto tal não esperavam;  
Uas, fingindo menos estimar  
A vergonha que a força, se lançavam  
Nuas por entre o mato, aos olhos dando  
O que às mãos cobiçosas vão negando;

73 Outra, como acudindo mais depressa  
À vergonha da Deusa caçadora,  
Esconde o corpo n' água; outra se apressa  
Por tomar os vestidos que tem fora.  
Tal dos mancebos há que se aremessa,  
Vestido assi e calçado (que, co a mora  
De se despir, há medo que inda tarde)  
A matar na água o fogo que nele arde.

83 Oh, que famintos beijos na floresta,  
E que mimoso choro que soava!  
Que atágos tão suaves! Que ira honesta,  
Que em risinhos alegres se tornava!  
O que mais passam na manhã e na sesta,  
Que Vénus com prazeres inflamava,  
Milhor é expiementa-lo que julgá-lo;  
Mas julgue-o quem não pode expiementá-lo.

88 Assi a fermosa e a forte companhia  
O dia quasi todo estão passando  
Nua alma, doce, incógnita alegria,  
Os trabalhos tão longos compensando.  
Porque dos feitos grandes, da ousadia  
Forte e famosa, o mundo está guardando  
O prémio lá no fim, bem merecido,  
Com fama grande e nome alto e subido.

89 Que as Ninfas do Oceano, tão fermosas,  
Tétis e a Ilha angélica pintada,  
Outra cousa não é que as deleitosas  
Honras que a vida fazem sublimada.  
Aqueles preminências gloriosas,  
Os triunfos, a fronte coroada  
De palma e louro, a glória e maravilha,  
Estes são os deleites desta Ilha.

90 Que as imortalidades que fingia  
A antiguidade, que os Ilustres ama,  
Lá no estelante Olimpo, a quem subia  
Sobre as asas ínclitas da Fama,  
Por obras valerosas que fazia,  
Pelo trabalho imenso que se chama  
Caminho da virtude, alto e frágoso,  
Mas, no fim, doce, alegre e deleitoso,

91 Não eram senão prénios que reparte,  
Por feitos imortais e soberanos,  
O mundo cos varões que esforço e arte  
Divinos os fizeram, sendo humanos.  
Que Júpiter, Mercúrio, Febo e Marte,  
Eneas e Quirino e os dous Tebanos,  
Ceres, Palas e Juno com Diana,  
Todos foram de fraca carne humana.

Mas a Fama, trombeta de obras tais,  
Lhe deu no Mundo nomes tão estranhos  
De Deuses, Semideuses, Imortais,  
Indígetes, Heróicos e de Magnos.  
Por isso, ó vós que as famas estimais,  
Se quizerdes no mundo ser tamanhos,  
Despertai já do sono do ócio ignavo,  
Que o ânimo, de livre, faz escravo.

92 E ponde na cobiça um freio duro,  
E na ambição também, que indignamente  
Tomais mil vezes, e no torpe e escuro  
Vício da tirania infame e urgente;  
Porque essas honras vãs, esse ouro puro,  
Verdadeiro valor não dão à gente:  
Milhor é merecê-los sem os ter,  
Que possuí-los sem os merecer.

94 Ou dai na paz as leis iguais, constantes,  
Que aos grandes não dêem o dos pequenos,  
Ou vos vesti nas armas rutilantes,  
Contra a lei dos inimigos Saracenos:  
Fareis os Reinos grandes e possantes,  
E todos tereis mais e nenhum menos:  
Possuireis riquezas merecidas,  
Com as honras que ilustram tanto as vidas.

95 E fareis claro o Rei que tanto amais,  
Agota cos conselhos bem cuidados,  
Agota co as espadas, que imortais  
Vos farão, como os vossos já passados.  
Impossibilidades não façais,  
Que quem quis, sempre pôde; e numerados  
Sereis entre os Heróis esclarecidos  
E nesta «Ilha de Vénus» recebidos.



O casamento de Peleus e Tetis, sobre tela de Oudry, no Museu de História Natural (1520-1530)





Com base na leitura das estâncias do canto X apresentadas, completa o seguinte quadro:

ESTÂNCIAS	EMISSOR	DESTINATÁRIO	MENSAGEM	EXPRESSÕES TEXTUAIS RELEVANTES
75	Poeta	Leitores	Na Ilha dos Amores, recompensados os portugueses, o poeta introduz o discurso de Tétis.	“Despois que a corporal necessidade/ Se satisfação do mantimento nobre” “Pero que com mais alta glória dobre/ As festas deste alegre e claro dia, Pera o felice Gama assi dizia”
80-81				
143				
144				
145-156				





Elabora um texto de reflexão , desenvolvendo a afirmação:

*“A obra de Camões caracteriza-se por uma enorme complexidade, na qual sobressai a vivência aguda de tensões que comunicam ao seu lirismo uma agudeza simultaneamente experiencial e literária; é enriquecida por uma vivência sensível do sentimento e do saber, modelada na imitação dos antigos mas permeável às marcas contemporâneas de uma existência em mutação.”*

in, *História da Literatura Portuguesa*

Aplica as regras de textualização. Recorre a, pelo menos, dois argumentos e dois exemplos.

Considera os seguintes tópicos:

- contextualização da obra na época histórica;
- inovação e tradição presentes n’*“Os Lusíadas”*
- os valores do renascimento e humanismo.

Planificação


Argumentos (tese)

--	--	--

Exemplos






1468

Nasce Vasco da Gama, em Sines



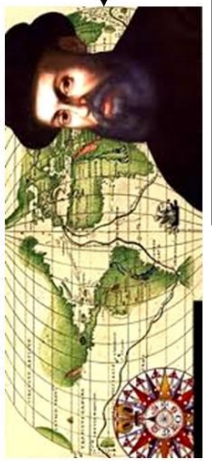
1494

Tratado de Tordesilhas



1497/98

Descoberta do caminho marítimo para a Índia



1500

Descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral



O nascimento de D. Sebastião trouxe esperança à dinastia de Avis. A sua morte mergulhou o país numa crise de sucessão que culminou com o domínio filipino.

1524

Morre Vasco da Gama, na Índia onde desempenhava o cargo de vice-rei, há três meses

1554

Nasce D. Sebastião, o desejado



1578

Batalha de Alcácer Quibir, morte de D. Sebastião

1580-1640

Dinastia Filipina  
Filipe II de Espanha é eleito rei de Portugal nas cortes de Tomar.

“Viajante, letrado, humanista, trovador à maneira tradicional, fidalgo esfomeado, numa mão a pena e noutra a espada, salvando a nado num naufrágio, manuscrito, a grande obra da sua vida, Camões assumiu e meditou a experiência de toda uma civilização cujos conflitos viveu na sua carne e procurou superar pela criação artística.”



1524/25

Nasce Luís Vaz de Camões, filho de Simão Vaz de Camões e Ana de Sá Macedo



Colégio Real das Artes de Coimbra, onde se pensa que Camões terá realizado os seus estudos em filosofia e arte.



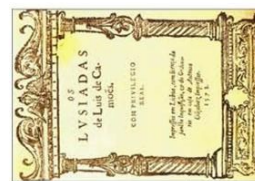
Goa  
Malabar  
China  
Malaca  
Ilhas da Malásia



No trajeto de uma viagem às costas da China, naufraga no rio Mecom, perdendo os seus haveres e salvando-se a nado com o manuscrito de “Os Lusíadas”.



Rio Mecom, no sudeste asiático



As ossadas de Camões encontram-se, desde 1880 sepultadas no Mosteiro dos Jerónimos ao lado das de Vasco da Gama (do lado norte e Luís de Camões do lado sul).



1580

1545 a 1548

Serviço militar em África, onde, lutando, perdeu um olho

1552

Agride com a espada Gonçalo Borges, funcionário do Paço, sendo preso na cadeia do Tronco de Lisboa

1553

Embarca para a Índia como simples homem de guerra

1560

Regressa à Índia, Goa

1567

Um amigo nomeado como capitão para Moçambique promete-lhe um emprego aí e adianta-lhe o valor das viagens

1569

Regressa a Portugal

1572

Publicação de “Os Lusíadas”  
É-lhe concedida uma tença de 15 000 réis anuais por

1580

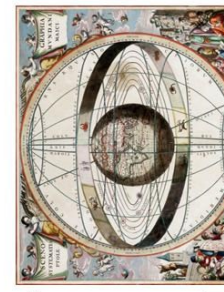
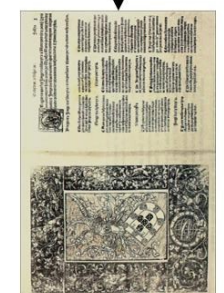
Morre a 10 de Junho



Humanismo  
Invenções e aperfeiçoamentos técnicos  
Tensão entre a cultura clerical e as necessidades emergentes de uma nova visão do mundo



A imprensa permitiu a divulgação das ideias e obras humanistas, assim como o acesso aos clássicos greco-romanos por um maior número de pessoas.



A teoria vigente na época era a geocêntrica, enunciada por Ptolomeu (90 d.C.–168 d.C.), defendida pela Igreja.  
Fundada a Companhia de Jesus no contexto da Contrarreforma.

1420 - 1630 aprox.

1450 aprox.

1511

1513

1516

1518

1528

1534

1543

1545

RENASCIMENTO

Johannes Gutenberg, invenção da prensa tipográfica

O elogio da loucura, Desiderius Erasmus

O Príncipe, Niccolò Machiavelli

Cancioneiro Geral de Garcia de Resende  
Utopia, Thomas More

Auto da Barca do Inferno, Gil Vicente

O Livro do Cortesão, Baldassare Castiglione

Alto de supremacia, Henrique VII rejeita o controlo papal

De Revolutionibus Orbium Coelestium, Nicolaus Copernicus, teoria heliocêntrica


Concílio de Trento  
Oposição à reforma protestante iniciada por Lutero em 1527



Comenta os poemas apresentados tendo em conta:

- a intencionalidade comunicativa do sujeito poético;
- o sentimento predominante;
- o simbolismo presente nos três textos;
- as marcas de intertextualidade.

### Sonetos



Erros meus, má fortuna, amor ardente  
Em minha perdição se conjuraram;  
Os erros e a fortuna sobejaram,  
Que para mim bastava o amor, somente.


Tudo passei; mas tenho tão presente  
A grande dor das cousas que passaram,  
Que as magoadas iras me ensinaram  
A não querer já nunca ser contente.

Errei todo o discurso de meus anos;  
Dei causa a que a Fortuna castigasse  
As minhas mal fundadas esperanças.

De amor não vi senão breves enganos...  
Oh! Quem tanto pudesse que fartasse  
Este meu duro Génio de vinganças!

Luís Vaz de Camões in *Sonetos*

### Camões e a tença



Irás ao paço. Irás pedir que a tença  
Seja paga na data combinada.  
Este país te mata lentamente  
País que tu chamaste e não responde  
País que tu nomeias e não nasce.

Em tua perdição se conjuraram  
Calúnias desamor inveja ardente  
E sempre os inimigos sobejaram  
A quem ousou ser mais que a outra gente.

E aqueles que invocaste não te viram  
Porque estavam curvados e dobrados  
Pela paciência cuja mão de cinza  
Tinha apagado os olhos no seu rosto.

Irás ao paço irás pacientemente  
Pois não te pedem canto mas paciência.

Irás ao paço irás pacientemente  
Pois não te pedem canto mas paciência.

Este país te mata lentamente.

Sophia de Melo Breyner Andersen in *Grades*, 1970

### Terceiro

Screvo meu livro à beira-mágua.  
Meu coração não tem que ter.  
Tenho meus olhos quentes de água.  
Só tu, Senhor, me dás viver.

Só te sentir e te pensar  
Meus dias vácuos enche e doura.  
Mas quando queres voltar?  
Quando é o Rei? Quando é a Hora?

Quando virás a ser o Cristo  
De a quem morreu o falso Deus,  
E a despertar do mal que existo  
A Nova Terra e os Novos Céus?

Quando virás, ó Encoberto,  
Sonho das eras português,  
Tornar-me mais que o sopro incerto  
De um grande anseio que Deus fez?

Ah, quando queres, voltando,  
Fazer minha esperança amor?  
Da névoa e da saudade quando?  
Quando, meu Sonho e meu Senhor?

Fernando Pessoa, *Mensagem*



*Falta  
cumprir-se  
Portugal!*

**UD A Tempestade (Os Lusíadas) 10º ano**

**Operacionalização didática**

Distribuição da turma em grupos de trabalho;

Organização do dossier em forma de desafio a superar;

Atribuição de responsabilidades dentro de cada grupo;

Atividades organizadas para dar resposta aos desafios colocados, das mais simples às mais complexas;

Dossier organizado por fases que constituem desafios interpretativos;

Puzzle-resposta (a cada desafio superado corresponde uma peça de um puzzle que contém respostas necessárias para o desafio seguinte);

Oficina de escrita;

**Pedagogia das 12 necessidades**

Pedagogia interativa: propor a co resolução de uma tarefa; incitar à colaboração;

Pedagogia humanista: atribuir responsabilidades;

Pedagogia das experiências positivas: recorrer a atividades que fazem sentido; aproximar-se da cultura jovem;

Pedagogia ativa: fazer explorar o complexo; propor recursos-barreira; organizar a tentativa experimental;

Pedagogia da obra-prima: incitar à excelência

Iniciei a preparação desta Unidade didática com uma questão em mente: como fomentar o gosto pela leitura de uma obra clássica como “Os Lusíadas” no nível de ensino intermédio a que corresponde o nono ano de escolaridade?

A resposta a esta pergunta visitaria obrigatoriamente o meu próprio trajeto como leitora e as circunstâncias pessoais que me levaram a ler e a fruir de obras literárias, e a desenvolver portanto o gosto pela leitura.

Incutir o gosto pela leitura é um dos objetivos prioritários enunciados no programa de português para o ensino básico e constitui objeto das metas curriculares do ensino básico, instituindo-se como o “*primeiro passo para levar os alunos a participar na vida literária*” (Sousa: 1990)

Indissociável da leitura configura-se a competência de escrita, ambas dois eixos fundamentais ao longo da unidade didática.

A) LEITURA: a incursão pelo mundo literário deve ser orientada pelo professor a partir de propostas de exploração dos textos que tenham em consideração o “*envolvimento produtivo do aluno/ leitor como condição necessária para a construção dos sentidos textuais e , em consequência, para o prazer da leitura*” (Sousa: 1990). Das propostas assinaladas no referido artigo privilegiei, na conceção da unidade, as seguintes:

**1. Encorajar os alunos a estabelecerem relações entre o mundo do texto e a sua experiência pessoal.**

Esta proposta foi concebida através de um trabalho de intertextualidade entre o texto do episódio *A Tempestade* e texto icónico, excertos de filmes e obras musicais que se aproximam da realidade do aluno; e ainda a transposição de algumas ideias veiculadas no episódio para o espaço de aula sob a forma de reflexão resultante do trabalho em equipa. O trabalho em equipa organizado à semelhança das naus que partiram para a Índia configura-se como um micro mundo onde os alunos experimentam sensações, ultrapassam desafios e superam as suas dificuldades, resultando numa aproximação empática às dificuldades narradas no episódio.

**2. Solicitar uma frequente formulação de hipóteses.**

Estruturei a leitura do episódio de forma a promover a autonomia do aluno e o respeito por um tempo/espço necessário para a leitura individual e a formulação livre de hipóteses relativamente ao texto a estudar, prévia a uma análise que poderia ser sentida como impositiva. Pretende-se que o aluno se aperceba da importância da sua intervenção no processo de construção de sentido a partir do qual pode desconstruir os próprios mecanismos metacognitivos, propiciando uma reflexão conducente à progressão efetiva nas aprendizagens.

**3. Incentivar a argumentação a favor daquelas hipóteses**

Procurei incentivar a contraposição de ideias próprias apoiadas numa argumentação fundamentada e clara; na explicitação de pontos de vista pessoais.

**4. Fomentar o hábito de uma leitura retroativa pelo confronto, sempre que oportuno, entre as partes do texto que no momento se discutem e as já lidas.**

O questionário interpretativo fomenta uma leitura retroativa entre as estâncias que compõem o episódio e entre outras partes do poema épico, como a proposição, contribuindo também para a compreensão de conceitos como coesão e coerência que alicerçam a narrativa épica.

**5. Valorizar o posicionamento face a personagens e situações e às ideias veiculadas.**

A perspetiva do aluno é o ponto de partida para o diálogo *inter pares* condutor da aula, o seu posicionamento face a personagens e situações é fundamental para que se produza uma aprendizagem significativa com a apropriação de unidades cognitivas pela memória .

B) ESCRITA: a atividade de escrita está presente ao longo de toda a unidade e foi programada segundo uma dinâmica de progressão cuja escala se baliza entre atividades dirigidas e atividades livres/ criativas. O aluno desenvolve a competência de escrita de uma forma gradual com vista à realização autónoma; de um formato de respostas fechadas e livres, como as presentes no questionário de interpretação avança-se para uma atividade escrita em trabalho de pares sobre o seu posicionamento face a Vasco da Gama, finalizando com uma atividade de escrita individual reflexiva sobre as ideias veiculadas no episódio e a sua perspetiva pessoal.

C) ESTRATÉGIAS: *“A leitura nas idades abrangidas pela escolaridade, particularmente, a dos níveis iniciais e intermédios tem, assim, de andar fortemente associada ao lúdico pois só dessa forma pode (com)correr com os jogos próprios da idade.”*<sup>3</sup>

A leitura e análise do episódio *A Tempestade* é organizado em forma de um jogo, uma caça ao tesouro em que a tempestade é metáfora dos obstáculos e desafios que deve transpor aquele que almeja elevar-se da “vil tristeza” e o tesouro a recompensa do saber, da capacidade de revelar a opacidade inicial do texto, atualizando as suas potencialidades comunicativas. O jogo é protagonizado pelos alunos/tripulantes das quatro naus que partiram para a Índia sob o comando de um capitão responsável pela ordem e pelo desempenho dos seus companheiros.

O percurso proposto pretende desta forma fomentar o gosto pela leitura e desmistificar qualquer ideia de hermenêutica obscura que possa residir na mente dos alunos respeitante ao texto de “Os Lusíadas”.

A sequencialização da unidade procurou obedecer a uma gradual progressão nos níveis de dificuldade das realizações e na exigência de autonomia solicitados aos alunos e suprir as necessidades imediatas para a consecução das atividades propostas com uma nível de desempenho claramente satisfatório.

*“Ao querer que jovens que não leem o passem a fazer, dando-lhes, como exemplo de que é a leitura, o mero levantamento de factos diegéticos, comentários estereotipados, leituras em voz alta sistematicamente corrigidas, exigindo-lhes a identificação de categorias textuais como verdades absolutas e omnipresentes, em suma, impondo-lhes leituras “normalizadas”, levando-os a olhar os textos como objetos para serem só dissecados nas suas componentes formais em vez de serem, também, e sobretudo, entendidos e vividos como expressões do humano a que se deve primeiramente reagir, estamos a pedir-lhes “que cheguem sem terem viajado””. (Sousa: 1990)*

É essa viagem que eu proponho aos alunos, uma viagem em que as palavras não andem já à deriva, mas cheguem a bom porto através de uma construção de sentido pertinente para o aluno.

 **Dossier do aluno**





# OS LUSÍADAS

## CANTO VI

12, 14 e 19 de Março de 2014

**Escola Secundária de Penafiel**

Dossier do aluno:

Nome: \_\_\_\_\_



# Começa a aventura...

## VI

70 Mas neste passo, assi prontos estando,  
Eis o mestre, que olhando os ares anda,  
O apito toca: acordam, despertando,  
Os marinheiros d'ũa e doutra banda,  
E, porque o vento vinha refrescando,  
Os traquetes das gáveas tomar manda.  
– «Alerta (disse) estai, que o vento crece  
Daquela nuvem negra que aparece!»

71 Não eram os traquetes bem tomados,  
Quando dá a grande e súbita procela.  
– «Amaina (disse o mestre a grandes brados),  
Amaina (disse), amaina a grande vela!»  
Não esperam os ventos indinados  
Que amainassem, mas, juntos dando nela,  
Em pedaços a fazem cum ruído  
Que o Mundo pareceu ser destruído!

Para aceder ao tesouro lê as duas estâncias, com atenção, e responde às questões

Indica o fenómeno que ocorre neste momento da viagem dos portugueses?

Menciona os sinais que o anunciam?

Identifica a personagem que dá o alerta e seguintes indicações aos marinheiros.





73 Correm logo os soldados animosos  
A dar à bomba; e, tanto que chegaram,  
Os balanços que os mares temerosos  
Deram à nau, num bordo os derribaram.  
Três marinheiros, duros e forçosos,  
A menear o leme não bastaram;  
Talhas lhe punham, dũa e doutra parte,  
Sem aproveitar dos homens força e arte.

74 Os ventos eram tais que não puderam  
Mostrar mais força d'ímpeto cruel,  
Se pera derribar então vieram  
A fortíssima Torre de Babel.  
Nos altíssimos mares, que cresceram,  
A pequena grandura dum batel  
Mostra a possante nau, que move espanto,  
Vendo que se sustém nas ondas tanto.

75 A nau grande, em que vai Paulo da Gama,  
Quebrado leva o masto pelo meio,  
Quási toda alagada; a gente chama  
Aquele que a salvar o mundo veio.  
Não menos gritos vão ao ar derrama  
Toda a nau de Coelho, com receio,  
Conquanto teve o mestre tanto tento  
Que primeiro amainou que desse o vento.



76 Agora sobre as nuvens os subiam  
As ondas de Neptuno furibundo;  
Agora a ver parece que deciam  
As íntimas entranhas do Profundo.  
Noto, Austro, Bóreas, Áquilo, queriam  
Arruinar a máquina do Mundo;  
A noite negra e feia se alumia  
Cos raios em que o Pólo todo ardia!

77 As Alciónias aves triste canto  
Junto da costa brava levantaram,  
Lembrando-se de seu passado pranto,  
Que as furiosas águas lhe causaram.  
Os delfins namorados, entretanto,  
Lá nas covas marítimas entraram,  
Fugindo à tempestade e ventos duros,  
Que nem no fundo os deixa estar seguros.

78 Nunca tão vivos raios fabricou  
Contra a fera soberba dos Gigantes  
O grão ferreiro sórdido que obrou  
Do enteado as armas radiantes;  
Nem tanto o grão Tonante arremessou  
Relâmpados ao mundo, fulminantes,  
No grão dilúvio donde sós viveram  
Os dous que em gente as pedras converteram.

79 Quantos montes, então, que derribaram  
As ondas que batiam denodadas!  
Quantas árvores velhas arrancaram  
Do vento bravo as fúrias indinadas!  
As forçosas raízes não cuidaram  
Que nunca pera o céu fossem viradas,  
Nem as fundas areias que pudessem  
Tanto os mares que em cima as revolvessem.

Refere a força da natureza que afligiu os portugueses?

Faz um levantamento das expressões que caracterizam a natureza da tempestade.

Identifica as entidades mitológicas presentes no episódio.



80 Vendo Vasco da Gama que tão perto  
Do fim de seu desejo se perdia,  
Vendo ora o mar até o Inferno aberto,  
Ora com nova fúria ao Céu subia,  
Confuso de temor, da vida incerto,  
Onde nenhum remédio lhe valia,  
Chama aquele remédio santo e forte  
Que o impossível pode, desta sorte:

81 – «Divina Guarda, angélica, celeste,  
Que os céus, o mar e terra senhoreias:  
Tu, que a todo Israel refúgio deste  
Por metade das águas Eritreias;  
Tu, que livraste Paulo e defendeste  
Das Sirtes arenosas e ondas feias,  
E guardaste, cos filhos, o segundo  
Povoador do alagado e vácuo mundo:

82 «Se tenho novos medos perigosos  
Doutra Cila e Caríbdis já passados,  
Outras Sirtes e baxos arenosos,  
Outros Acroceráunios infamados;  
No fim de tantos casos trabalhosos,  
Porque somos de Ti desamparados,  
Se este nosso trabalho não te ofende,  
Mas antes teu serviço só pretende?

83 «Oh ditosos aqueles que puderam  
Entre as agudas lanças Africanas  
Morrer, enquanto fortes sustiveram  
A santa Fé nas terras Mauritanas;  
De quem feitos ilustres se souberam,  
De quem ficam memórias soberanas,  
De quem se ganha a vida com perdê-la,  
Doce fazendo a morte as honras dela!»

Menciona a quem dirige Vasco da Gama a sua súplica?

*Ordena de forma coerente as seguintes frases, de acordo com a sequência das estâncias apresentadas.*



Desejo de alcançar a imortalidade através dos feitos ilustres.

Identificação da causa dos portugueses com a expansão da fé cristã; os portugueses são desta forma investidos ao serviço da divina providência.

Súplica de Vasco da Gama à Divina Guarda, a quem se dirige na segunda pessoa.

Exclamação expressiva a favor daqueles que morreram ao serviço da fé, e alcançaram por isso as honras da imortalidade.

A agitação das águas era tal que causou a queda de vários homens ao mar.



84 Assi dizendo, os ventos, que lutavam  
Como touros indómitos, bramando,  
Mais e mais a tormenta acrecentavam,  
Pela miúda enxárcia assoviando.  
Relâmpados medonhos não cessavam,  
Feros trovões, que vêm representando  
Cair o Céu dos eixos sobre a Terra,  
Consigo os Elementos terem guerra.

85 Mas já a amorosa Estrela cintilava  
Diante do Sol claro, no horizonte,  
Mensageira do dia, e visitava  
A terra e o largo mar, com leda fronte.  
A Deusa que nos Céus a governava,  
De quem foge o ensífero Oriente,  
Tanto que o mar e a cara armada vira,  
Tocada junto foi de medo e de ira.

86 – «Estas obras de Baco são, por certo  
(Disse), mas não será que avante leve  
Tão danada tenção, que descoberto  
Me será sempre o mal a que se atreve.»  
Isto dizendo, dece ao mar aberto,  
No caminho gastando espaço breve,  
Enquanto manda as Ninfas amorosas  
Grinaldas nas cabeças pôr de rosas.

87 Grinaldas manda pôr de várias cores  
Sobre cabelos louros a porfia.  
Quem não dirá que nascem roxas flores  
Sobre ouro natural, que Amor enfia?  
Abrandar determina, por amores,  
Dos ventos a nojosa companhia,  
Mostrando-lhe as amadas Ninfas belas,  
Que mais fermosas vinham que as estrelas.

88 Assi foi; porque, tanto que chegaram  
À vista delas, logo lhe falecem  
As forças com que dantes pelejaram,  
E já como rendidos lhe obedecem;  
Os pés e mãos parece que lhe ataram  
Os cabelos que os raios escurecem.  
A Bóreas, que do peito mais queria,  
Assi disse a belíssima Oritia:

89 – «Não creias, fero Bóreas, que te creio  
Que me tiveste nunca amor constante,  
Que brandura é de amor mais certo arreio  
E não convém furor a firme amante.  
Se já não pões a tanta insânia freio,  
Não esperes de mi, daqui em diante,  
Que possa mais amar-te, mas temer-te;  
Que amor, contigo, em medo se converte.»

90 Assi mesmo a fermosa Galateia  
Dizia ao fero Noto, que bem sabe  
Que dias há que em vê-la se recreia,  
E bem crê que com ele tudo acabe.  
Não sabe o bravo tanto bem se o creia,  
Que o coração no peito lhe não cabe;  
De contente de ver que a dama o manda,  
Pouco cuida que faz, se logo abranda.

91 Desta maneira as outras amansavam  
Subitamente os outros amadores;  
E logo à linda Vénus se entregavam,  
Amansadas as iras e os furores.  
Ela lhe prometeu, vendo que amavam,  
Sempiterno favor em seus amores,  
Nas belas mãos tomando-lhe homenagem  
De lhe serem leais esta viagem.

Descreve como é descrita a tempestade após a súplica de Vasco da Gama.

A estância 85 inicia com a partícula adversativa “mas” que introduz uma mudança no rumo dos acontecimentos. Identifica a personagem que a propicia.

Identifica opositor à gesta dos portugueses e incitador da tempestade?

Explicita a ação de Vénus para acudir aos portugueses?

Indica qual foi a consequência da intervenção de Vénus?





- 92 Já a manhã clara dava nos outeiros  
Por onde o Ganges murmurando soa,  
Quando da celsa gávea os marinheiros  
Enxergaram terra alta, pela proa.  
Já fora de tormenta e dos primeiros  
Mares, o temor vão do peito voa.  
Disse alegre o piloto Melindano:  
– «Terra é de Calecu, se não me engano.
- 93 «Esta é, por certo, a terra que buscais  
Da verdadeira Índia, que aparece;  
E se do mundo mais não desejais,  
Vosso trabalho longo aqui fenece.»  
Sofrer aqui não pôde o Gama mais,  
De ledó em ver que a terra se conhece;  
Os gíolhos no chão, as mãos ao Céu,  
A mercê grande a Deus agradeceu.
- 94 As graças a Deus dava, e razão tinha,  
Que não somente a terra lhe mostrava  
Que, com tanto temor, buscando vinha,  
Por quem tanto trabalho experimentava,  
Mas via-se livrado, tão asinha,  
Da morte, que no mar lhe aparelhava  
O vento duro, férvido e medonho,  
Como quem despertou de horrendo sonho.

*Atenta na descrição da natureza e compara-a com a descrição apresentada ao longo do episódio.  
Regista as tuas conclusões nos quadros seguintes:*

Refere qual a reação de Vasco da Gama ao avistar a terra de Calecute.

Indica dois motivos para o Capitão se mostrar agradecido

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_



Estâncias 70 - 72

Síntese:

---

---

---

Personagens:

---

---

Regista aqui uma síntese de cada parte que vais lendo...

Estâncias 73 - 79

Síntese:

---

---

---

Personagens:

---

---

Estâncias 80 - 83

Síntese:

---

---

---

Personagens:

---

---

Estâncias 84 - 91

Síntese:

---

---

---

Personagens:

---

---

Estâncias 92 - 94

Síntese:

---

---

---

Personagens:

---

---





# Prático a minha escrita



Orienta a tua escrita percorrendo as seguintes fases:

**Planificação:** Identificar as ideias-chave do episódio; registar as tuas opiniões acerca do assunto; organização da exposição;

**Textualização:** elaboração de um texto claro e estruturado (Introdução, desenvolvimento e conclusão);

**Revisão:** releitura do texto com vista à confirmação ou correção da clareza do discurso; o uso de marcadores do discurso adequados; a correção da pontuação; a delimitação clara dos parágrafos...

Planificação:

Argumentos

1

2

3

Exemplos do texto

ratíco a minha escrita

Seguindo a ordem de leitura, escreve um pequeno texto em que caracterizes Vasco da Gama, tendo em consideração a sua ação como Capitão da armada, a sua relação com os marinheiros e a expressão da sua espiritualidade. Não te esqueças de exemplificar com passagens concretas do episódio que acabaste de ler.



*Vasco da Gama*, pintura de António Manuel da Fonseca, 1838

## Uma caracterização de Vasco da Gama a partir da leitura do episódio: A tempestade

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

## Mecanismos de Coesão

Um texto deve ser constituído por um conjunto organizado de ideias, expressas através de palavras, orações, frases e parágrafos harmoniosamente ligados.

Conectores/ articuladores  
do discurso:

## Sequencialização

começando, em primeiro lugar, num primeiro momento, em seguida, logo após, por último, concluindo, para terminar, em síntese, finalizando...

### Exemplificação

Por exemplo, isto é, ou seja, é o caso de, nomeadamente, a saber, entre outros...







- 95 Por meio destes hórridos perigos,  
Destes trabalhos graves e temores,  
Alcançam os que são de fama amigos  
As honras imortais e graus maiores;  
Não encostados sempre nos antigos  
Troncos nobres de seus antecessores;  
Não nos leitos dourados, entre os finos  
Animais de Moscóvia zibelinos;
- 96 Não cos manjares novos e esquisitos,  
Não cos passeios moles e ouciosos,  
Não cos vários deleites e infinitos,  
Que afeminam os peitos generosos;  
Não cos nunca vencidos apetitos,  
Que a Fortuna tem sempre tão mimosos,  
Que não sofre a nenhum que o passo mude  
Pera algũa obra heróica de virtude;
- 97 Mas com buscar, co seu forçoso braço,  
As honras que ele chame próprias suas;  
Vigiando e vestindo o forjado aço,  
Sofrendo tempestades e ondas cruas,  
Vencendo os torpes frios no regaço  
Do Sul, e regiões de abrigo nuas,  
Engolindo o corrupto mantimento  
Temperado com um árduo sofrimento;

Diz se reconheces os heróis do fotograma. Refere as suas principais características?

De acordo com a leitura e análise que efectuaste das estâncias 95 - 97, define a concepção de herói presente n' "Os Lusíadas". Exemplifica.



# ÉS O CAPITÃO DO TEU NAVIO?

Agora que conheces um dos maiores heróis da história de Portugal, Vasco da Gama, elabora um texto de reflexão onde menciones se te identificas com este herói e porquê, desenvolvendo a forma como “desbravas” o teu caminho pessoal encarnando o espírito do herói no teu dia a dia.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.





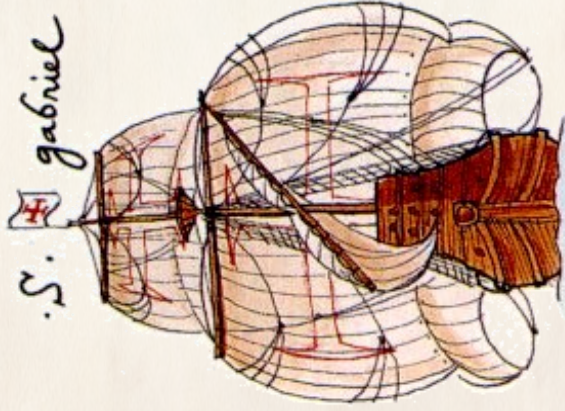
Até breve marujo!





# 1497 - A CAMINHO DA ÍNDIA...

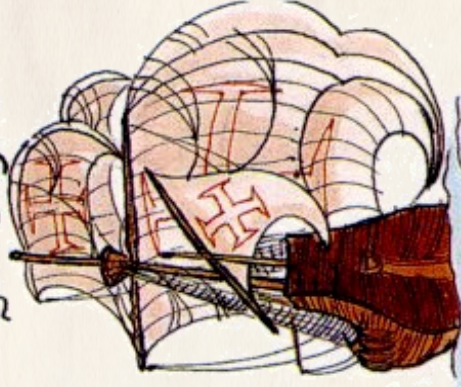
S. gabriel



« Vasco da gama »

Na nau *São Gabriel* viajava o capitão-mor, Vasco da Gama. Levava consigo o melhor piloto da época, Pêro de Alenquer.

S. Rafael .



« Paulo da gama »

A nau *São Rafael* era comandada por Paulo da Gama. Tinha como piloto João de Coimbra.

transporta-

va as

naveta.

seguiriam nas 4 em-

O capitão da

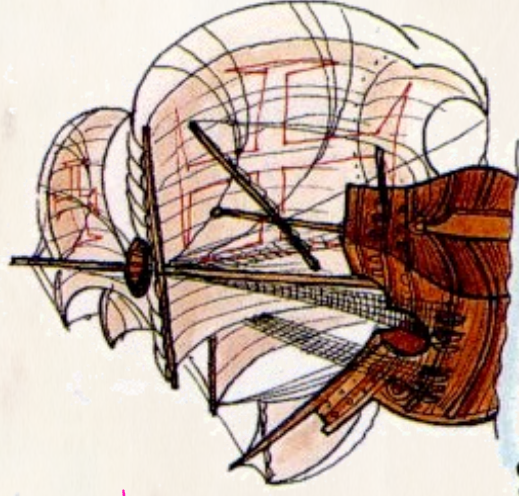
*Bérrio* era

Nicolau Coelho

e o piloto Pêro

Escobar.

*Bérrio*



« Nicolau Coelho »

*Gonçalo Nunes*

comandava

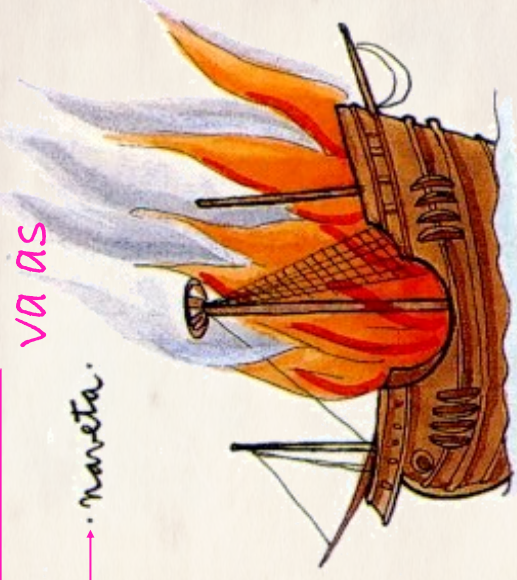
a naveta e o

seu piloto

chamava-se

Afonso

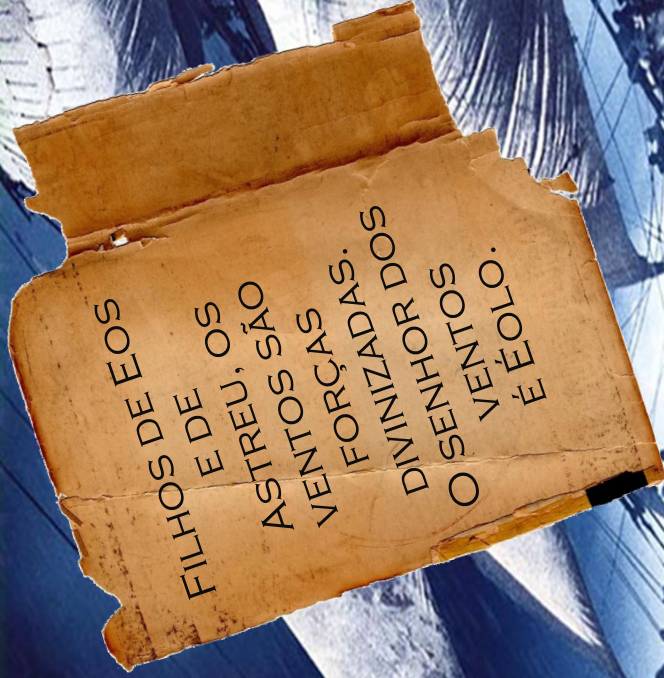
Gonçalves.



« gonçalo Nunes »



# OS VENTOS: RAÍZES NA MITOLOGIA GRECO-ROMANA



**Bóreas  
Áquilo**

**NORTE**

A rosa dos ventos mostra os pontos carduais, que eram fundamentais para a navegação.

bera e uavedsço  
laugsiwensia



**Zéforo**

**OESTE**



**Apeliotes**

**ESTE**



**Noto  
Austro**

**SUL**



A bússola é um instrumento que nos indica a direção do Pólo Norte da Terra. Em qualquer sítio da Terra podemos pegar numa bússola e o ponteiro indica -nos aproximadamente a direção do Pólo Norte da Terra.



# À VOLTA DA MITOLOGIA...



**Vénus**

Adjuvante da causa dos portugueses

BACO , REUNIDOS OS DEUSES MARINHOS, CONVINCE NEPTUNO A JUNTAR-SE À SUA DEMANDA CONTRA OS PORTUGUESES, DESENCADANDO UMA TERRÍVEL TEMPESTE...



**Baco**

Opositor da causa dos portugueses



**Caribdis**

Monstro marinho cujo redemoinho gigante devora tudo à sua passagem



**Cila**

Rochedo imponente situado no lado oposto a Caribdis e a uma curta distância



**Neptuno**

Deus dos mares



**Vulcano**

Deus do fogo e da metalurgia



**Júpiter**

Deus dos fenómenos atmosféricos, pai dos deuses

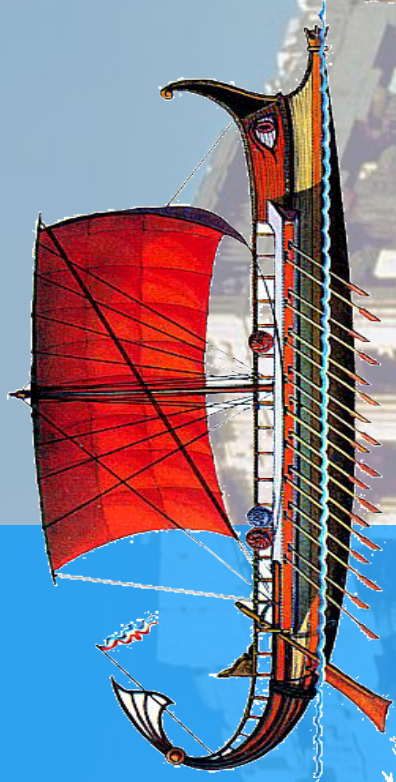




# Heróis da mitologia grega



Aquiles



Expedição dos  
Argonautas



Ulisses



Hércules





**UD Um auto de fé (Memorial do Convento) 12º ano**

**Operacionalização didática**

Utilização de meios audiovisuais reais (entrevista ao autor);

Promoção de um espaço de intercâmbio de ideias assentes numa base de conhecimento prévio, contrastando-as com os dados recebidos;

Texto literário integral; leitura silenciosa;

Valorização das intervenções dos alunos;

Antecipação de linhas temáticas presentes na obra; verificação da leitura;

Partir da experiência dos alunos para a análise dos novos dados; promoção da aprendizagem significativa;

Organização do dossier e dos recursos a explorar de forma a facilitar a descoberta interpessoal de sentidos;

Fomentar um espaço livre para o diálogo, questionário interpretativo ;

**Pedagogia das 12 necessidades**

Pedagogia ativa: estimular os intercâmbios, a comunicação; utilizar os objetos concretos do mundo real (entrevista); encorajar a liberdade de expressão; fazer pôr constantemente os factos à prova da experimentação; fazer explorar o complexo;

Pedagogia interativa: estimular a especificação e justificação do pensamento;

Pedagogia do projeto: Suscitar o empenhamento; procurar a motivação e o interesse; suscitar a dinâmica interativa;

Pedagogia humanista: trabalhar sobre a sua experiência vivida; facilitar a descoberta pessoal;

Organizar um espaço de recursos; considerar o aluno positivamente, de forma incondicional;

Pedagogia da obra-prima: Incitar o aluno a provar as suas capacidades; inculcar a ideia de esforço e de dúvida;



*“Francamente, não sei se vais a tempo, não há nada mais sensível do que um adolescente, arriscas-te a ouvir más palavras e a levar com a porta na cara.”*

José Saramago, *O Evangelho segundo Jesus Cristo*

Com a tarefa da introdução ao estudo do Memorial do Convento, preocupou-me inicialmente a forma de o fazer chegar aos alunos, ou os alunos a ele; consciente do preconceito que habita as mentes de alguns alunos, tracei como objetivo desmistificar o distanciamento que alguns se auto-impõem de um autor que consideram de difícil leitura.

Na tentativa de evitar levar com “a porta na cara”, abri um caminho que permitiu aos alunos entrar em contacto com o discurso saramaguiano, à medida que imergem na personalidade que ele foi e no autor/ pessoa que ele é, ainda, na sua obra, “ *Vai aí o livro, mas esse livro leva uma pessoa dentro. Leva uma história, leva a história que se conta, leva a história das personagens, leva a tese, a filosofia, enfim, tudo o que se quiser encontrar lá. Mas além de tudo isso leva uma pessoa dentro, que é o autor. Não é o narrador. Eu não sei quem é o narrador, só o sei se o identificar com a pessoa que eu sou.* ” (Aguilera 2010: 236)

Impuseram-se apresentações.

***Que nome é o seu,***

Optei por trabalhar dados biobibliográficos do escritor a partir das suas próprias palavras, recolhidas de algumas das copiosas entrevistas para que foi convidado, tanto no formato de papel como no formato televisivo, com a vantagem de nessas palavras se evidenciarem já relevantes rasgos característicos do discurso de Saramago/autor.

Organizadas por tópicos selecionados, as perspetivas revisitadas do escritor permitiram por um lado estabelecer uma relação de aproximação emocional à sua personalidade, proporcionando o estabelecimento de uma correspondência emocional intersubjetiva entre autor e alunos, em muito possibilitada pela facilidade com que Saramago sabe dizer-se, incitando os outros a empreender a viagem circular do conhecimento da alteridade, e, por outro, desvelar algumas linhas temáticas orientadoras da *construção* do Memorial, numa linguagem clara e objetiva; ao mesmo tempo, este tipo de abordagem permitiu aferir a leitura efetuada pelos alunos.

Alçada a barreira do desconhecimento da pessoa, ultrapassada a ideia fossilizada da ininteligibilidade do discurso saramaguiano, procurei incentivar os alunos a uma reflexão acerca dos textos da obra.

De forma a facilitar uma interpretação ativa por parte dos alunos, propus percorrer, à semelhança de Saramago, o percurso de criação do Memorial, que o autor descreve numa das suas intervenções; foi a partir desse percurso que preparei um vídeo com uma seleção de música e pintura da época de D.João V, assim como uma tabela cronológica que proporciona um quadro de alguns aspetos marcantes dos séculos XVII e XVIII com o intuito de que, imersos nesse quadro, e expostos a diferentes estímulos, os alunos pudessem discernir o tecido histórico do tecido ficcional que compõem a obra e avaliar, criticamente, a importância e as consequências dos feitos então alcançados. O facto de seguirem os passos do autor, ainda que ficcionalmente, desperta, nos alunos, a consciência do labor literário inerente à construção da obra, labor esse do qual também eles serão partícipes no processo de leitura.

*“O prazer da descoberta, em que se antecipa a polissemia dos sentidos possíveis, jamais é solicitado.”*

Olívia Figueiredo, *Didáctica do Português Língua Materna*

A contextualização histórica assume um papel importante nestas primeiras aulas introdutórias do Memorial, uma vez que permite a instauração de uma atitude dialógica entre os factos do passado e as vozes que os revisitam, questionando-os, desde o presente. *“É mais uma sensação de responsabilidade que eu diria ontológica, como se uma pessoa fosse uma onda do mar que está no mar, que se aproxima da praia e que é como a nossa vida. E por detrás de nós existe uma massa de água que nos empurra e nós não somos ninguém sem essa quantidade de água. Se nos separarmos dela, a onda que somos não significa nada, porque faltaria a (tensão) do mar, o movimento da maré que nos empurra. Então esse sentimento da maré que nos empurra tem a ver um pouco com o sentido coletivo da cultura e da história.”* (Aguilera, 2010:37)

O aluno/leitor vê-se desta forma implicado ativamente num jogo de ilusão referencial, possuidor das ferramentas cognitivas e estratégicas que lhe permitirão decifrar alguns dos sentidos latentes nos sentidos patentes no texto literário, fazendo uso da sua memória, da sua vivência e do seu saber, concretizados na expressão do seu juízo crítico; pretende-se desta forma conduzir o processo de construção de sentido do aluno de um primeiro nível, o da compreensão do texto, para um segundo nível que corresponderá à construção de uma leitura literária, uma interpretação que manifesta a pluralidade dos sentidos, como esclarece Olívia Figueiredo *“Embora a compreensão e a interpretação tenham funcionamentos semióticos análogos e possam participar mais ou menos de toda a leitura, elas constituem dois procedimentos de leitura diferentes, uma submetida às diretivas do texto, a outra às diretivas do leitor.”* (Figueiredo, 2005)

Essa emergência da História, sob uma voz polifónica , criadora de mundos possíveis e leituras alternativas, assume-se como uma das características da escrita de Saramago, mas também como uma necessidade vital de uma sociedade em busca de identidade no âmago da pluralidade do pós-modernismo.

Despertar no aluno a consciência dessa pluralidade, proporcionar um espaço de ampliação da sua própria visão para um *olhar capaz de ver as coisas por dentro*, contribuirá para a consciencialização do aluno como indivíduo, e o seu posicionamento na comunidade, no país, no mundo em que vivencia e exterioriza a sua unicidade.

Ainda que preparados para a leitura, a realidade é que uma grande parte dos alunos, por variadíssimas razões, não irá ler a obra, pelo menos no tempo útil das aulas objeto desta planificação, pelo que para colmatar esta dificuldade preferi analisar um capítulo do Memorial quase na íntegra, apenas com pequenas omissões, que representasse um ponto de viragem na obra e a partir do qual se pudesse levar a cabo uma análise exemplificativa e extensível a outros capítulos.

Penso, que desta forma se consegue orientar o aluno num processo interpretativo que o conduza à unidade, ao todo da obra, evitando o contacto exclusivamente parcelar com escassos excertos; para além de contribuir para uma fruição do texto literário de outra forma dificultada.

*“Se quiseses ser reconhecido, basta-te dizer quem és.”*

Albert Camus





# JOSÉ SARAMAGO

## MEMORIAL DO CONVENTO

DOSSIER DO ALUNO





“O que eu quero escrever liga-se aos factos e aos homens passados, mas não em termos de arqueologia. O que eu quero é desenterrar homens vivos. A História soterrou milhões de homens vivos.”

In, *O Diário*, Lisboa, 29 de Setembro de 1985

## “ MEMORIAL DO CONVENTO ”

Podes definir memorial?

A que convento faz referência?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Em que século se construiu?

Com base na leitura que efetuaste do romance, e tendo em conta a frase acima transcrita, tece um breve comentário ao seu título.

o título...

o autor...

### Que nome é o seu...

Filho e neto de camponeses, José Saramago nasceu na aldeia de Azinhaga, província do Ribatejo, no dia **16 de Novembro de 1922**, se bem que o registo oficial mencione como data de nascimento o dia 18. Os seus pais emigraram para Lisboa quando ele não havia ainda completado dois anos. A maior parte da sua vida decorreu, portanto, na capital, embora até aos primeiros anos da idade adulta fossem numerosas, e por vezes prolongadas, as suas estadas na aldeia natal.

Fez estudos secundários (liceais e técnicos) que, por dificuldades económicas, não pôde prosseguir. O seu primeiro emprego foi como serralheiro mecânico, tendo exercido depois diversas profissões: desenhador, funcionário da saúde e da previdência social, tradutor, editor, jornalista. Publicou o seu primeiro livro, um romance, *Terra do Pecado*, em **1947**, tendo estado depois largo tempo sem publicar (até 1966). Trabalhou durante doze anos numa editora, onde exerceu funções de direcção literária e de produção. Colaborou como crítico literário na revista *Seara Nova*. Em 1972 e 1973 fez parte da redacção do jornal *Diário de Lisboa*, onde foi comentador político, tendo também coordenado, durante cerca de um ano, o suplemento cultural daquele vespertino.

Pertenceu à primeira Direcção da Associação Portuguesa de Escritores e foi, de 1985 a 1994, presidente da Assembleia Geral da Sociedade Portuguesa de Autores. Entre Abril e Novembro de 1975 foi director-adjunto do jornal *Diário de Notícias*. A partir de 1976 passou a viver exclusivamente do seu trabalho literário, primeiro como tradutor, depois como autor. Casou com Pilar del Río em 1988 e em Fevereiro de 1993 decidiu repartir o seu tempo entre a sua residência habitual em Lisboa e a ilha de Lanzarote, no arquipélago das Canárias (Espanha). Em **1998** foi-lhe atribuído o Prémio Nobel de Literatura.

José Saramago faleceu a 18 de Junho de 2010

in, <http://josesaramago.blogs.sapo.pt>

*José Saramago* **José Saramago**  
1922 - 2010

*nas suas palavras...*



AUTO-RETRATO

RELIGIÃO

MULHER

LINGUAGEM/ ESTILO

AUTOR/ NARRADOR

HISTÓRIA

*Que  
História?*



## **Como é que se concretizam as palavras de Saramago no Memorial do Convento?**

“Em certo sentido poder-se-á mesmo dizer que, letra a letra, palavra a palavra, página a página, livro a livro, tenho vindo, sucessivamente, a implantar no homem que fui as personagens que criei. Creio que, sem elas, não seria a pessoa que hoje sou, sem elas talvez a minha vida não tivesse logrado ser mais do que um esboço impreciso, uma promessa como tantas outras que de promessa não conseguiram passar, a existência de alguém que talvez pudesse ter sido e afinal não tinha chegado a ser.”

**Prémio Nobel: Discurso de José Saramago na Academia Sueca**

AUTO-RETRATO

RELIGIÃO

MULHER

LINGUAGEM/ ESTILO

AUTOR/ NARRADOR

HISTÓRIA





Scarlatti



Bach

Händel

"Para escrever este romance, cuja ação se situa entre 1711 e 1739, a primeira exigência é um conhecimento tido por suficiente dessa mesma época. Isso significa que se tenha que dar um mergulho nesse século através da leitura de documentos. Durante muitos meses vivi no fim do século XVII e no século XVIII. Precisei de ler e quase de falar como então se falava. Olhei muito para a **pintura** da época e ouvi muita **música**. Talvez não fosse necessário mas senti-me bem ao fazê-lo. No que toca à investigação, que ponho sempre entre aspas por não ser rigorosa, tive de consultar e de decifrar documentos da época, de preocupar-me com **aspectos económicos e sociais**, como a questão do **Santo Ofício**, não tanto para vir dizê-lo, mas **como se quisesse senti-lo**."

in, "José Saramago fala de memorial do Convento", O *Diário*, Lisboa, 21 de Novembro de 1982

*Terreiro do Paço*, Dirk Stoop, Londres, 1662; *A toilet de Vénus*, Velázquez, 1647; *Lição de anatomia*, Rembrandt, 1632; *Rapariga com brinco de pérola*, Vermeer, c.1665; *Júpiter e Calisto*, Rubens, 1611







# José Saramago

1922 - 2010

**no tempo de D. João V**

“No geral do ano há quem morra por muito ter comido durante a vida toda, razão por que se repetem os acidentes apopléticos, primeiro, segundo, terceiro, e às vezes um basta para levar à cova, e se o acidentado provisoriamente escapou, fica leso de um lado, de boca à banda, sem voz se o lado foi esse, e também sem remédios que lhe acudam, tirando as sangrias, que se receitam às meias dúzias. Mas não falta, por isso mesmo falecendo mais facilmente, quem morra por ter comido pouco durante toda a vida, ou o que dela resistiu a um triste passadio de sardinha e arroz, mais a alface que deu a alcunha aos moradores, e carne quando faz anos sua majestade. Quer Deus que o rio seja pródigo de peixe, louvemo-los aos três por isso. E que a alface, mais as outras hortaliças, venham nas burricadas do termo, seirões repletos, a toque de saloios e saloias, que neste trabalho não se distinguem. E que o arroz não falte além do tolerável. Mas esta cidade, mais que todas, é uma boca que mastiga de sobejo para um lado e de escasso para o outro, não havendo portanto mediano termo entre a papada pletórica e o pescoço engelhado, entre o nariz rubicundo e o outro héctico, entre a nádega dançarina e a escorrida, entre a pança repleta e a barriga agarrada às costas. Porém, a Quaresma, como o sol, quando nasce, é para todos.”

Memorial do Convento, pp. 35/36

**Regista as tuas primeiras impressões sobre a época de D. João V.**

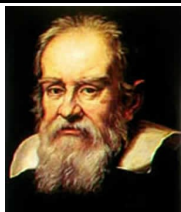
**Tecido histórico**

**Tecido ficcional**

**Romance histórico?**

# José Saramago

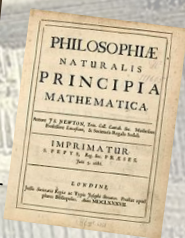
1922 - 2010



Galileu Galilei  
1564-1642



Johannes Kepler  
1571-1630



Bartolomeu de Gusmão  
1685 – 1724

no tempo de D. João V

Revolução científica: teoria heliocêntrica do sistema solar enunciada por Copérnico, estudos de Galileu, Kepler e Newton, empirismo.

## Antecedentes

**Restauração:** 1640

**Iluminismo:** viragem ideológica e cultural, o conhecimento é passível de ser debatido, sendo proveniente da investigação e observação em vez da passiva aceitação de dogmas instituídos, essencialmente de cariz religioso.



1670, **Bento Espinosa**  
*Tratado teológico político*



1690, **John Locke**  
*Ensaio acerca do entendimento humano*



**D. João V, o Magnânimo**  
22 outubro 1689—31 julho 1750  
Proclamado rei a 1 de janeiro de 1707

Casa com  
**D. Maria Ana Josefa**,  
irmã do  
imperador  
austriaco  
Carlos III



Período de construção  
do convento de Mafra;  
o palácio viria a ser  
concluído em 1735



Reinado de **D. José I**,  
filho de D. João V.  
Figura proeminente:  
**Marquês de Pombal**

XVII → XVIII 1707 1708 1717 - 1730 1750 - 1777

**Santo Ofício:** Tribunal simultaneamente régio e eclesiástico, inseria-se na política de centralização do poder. A sua criação e os seus membros estavam ligados à Igreja, mas todo o funcionamento era superiormente controlado pelo rei, desde a nomeação dos inquisidores-gerais, que despachavam directamente com o

## Economia

Desenvolvimento do comércio internacional; os estados lutam pela manutenção das principais rotas mercantis e para garantir a sua soberania nos novos territórios conquistados.

1688  
Revolução gloriosa,  
Inglaterra

1638 - 1715 França  
**Luís XIV, Rei Sol**



**Palácio de Versalhes**  
Centro do poder francês  
de 1682 até 1789

**Declaração de direitos  
do homem e do cidadão**  
26 de agosto de 1789

## Música

1678  
Vivaldi  
1685  
**Domenico Scarlatti**  
Johann Sebastian Bach  
Friedrich Händel



Regime político: **absolutismo**, o poder régio é legitimado por ser “emanado do mesmo Deus directamente.”

1789 **Revolução francesa**



**Liberdade  
Igualdade  
Fraternidade**



1821 Cortes Gerais Constituintes decretaram a **extinção da Inquisição** ou Tribunal do Santo Ofício em Portugal.





"Lista das pessoas que ouviram as suas sentenças na sala do Santo Officio desta cidade de Lisboa"  
in: <http://digitarq.dgarq.gov.pt>

D. Maria Ana não irá hoje ao auto-de-fé. Está de luto por seu irmão José, O imperador da Áustria, que em pouquíssimos dias o tomaram as bexigas, verdadeiras, e morreu delas, tendo somente trinta e três anos, mas a razão por que ficará no resguardo dos aposentos não é essa, muito mal andariam os Estados quando uma rainha afracasse por esse pouco se para tão grandes e maiores golpes são educadas. (...)

## NOTAS

Identifica a razão que efetivamente impediu a rainha de ir ao auto-de-fé.

Porém, hoje é dia de alegria geral, porventura a palavra será imprópria, porque o gosto vem de mais fundo, talvez da alma, olhar esta cidade saindo de suas casas, despejando-se pelas ruas e praças, descendo dos altos, juntando-se no Rossio para ver justiça a judeus e cristãos-novos, a hereges e feiticeiros, fora aqueles casos menos correntemente qualificáveis, como os de sodomia, molinismo, reptizar mulheres e solicitá-las, e outras miuçalhas passíveis de degredo ou fogueira. São cento e quatro as pessoas que hoje saem, as mais delas vindas do Brasil, úbere<sup>1</sup> terreno para diamantes e impiedades, sendo cinquenta e um os homens e cinquenta e três as mulheres.

<sup>1</sup> Úbere, adj.  
fértil, fecundo, abundante

E estando já passados quase dois anos que se queimaram pessoas em Lisboa, **está o Rossio cheio de povo duas vezes em festa por ser domingo e haver auto-de-fé**, nunca se chegará a saber de que mais gostam os moradores, se disto, se das touradas, mesmo quando só estas se usarem. Nas janelas que dão para a praça estão as mulheres, vestidas e toucadas a primor, à alemoa, por graça da rainha, com o seu vermelhão nas faces e no colo, fazendo trejeitos com a boca em modo de a fazer pequena e espremida, visagens várias e todas viradas para a rua, a si próprias se interrogando as damas se estarão seguros os sinaizinhos do rosto, no canto da boca o beijocador, na borbulhinha o encobridor, debaixo do olho o desatinado, enquanto o pretendente confirmado ou suspirante em baixo se passeia, de lenço na mão e circulando a capa. **E sendo o calor tanto, vão-se refrescando os assistentes, com a conhecida limonada, o geral púcaro de água, a talhada de melancia, que não seria por irem morrer aqueles que se consumiriam estes.** E se o estômago pede recheio mais substancial, não faltam aí os tremoços e os pinhões, as queijadas e as tâmaras. El-rei, com os infantes seus manos e suas manas infantas, jantará na Inquisição depois de terminado o acto de fé, e estando já aliviado do seu incómodo honrará a mesa do inquisidor-mor, soberbíssima de tigelas de caldo de galinha, de perdigões, de peitos de vitela, de pastelões, de pastéis de carneiro com açúcar e canela, de cozido à castelhana com tudo quanto lhe compete, e açafreado, de manjar-branco, e enfim doces fritos e frutas do tempo. Mas é tão sóbrio el-rei que não bebe vinho, e porque a melhor lição é sempre o bom exemplo, todos o tomam, o exemplo, o vinho não.

Outro exemplo, mais do proveito da alma, se o corpo tão repleto está, será dado hoje aqui. Começou a sair a procissão, vêm os dominicanos á frente, trazendo a bandeira de S. Domingos, e os inquisidores depois, todos em comprida fila, até aparecerem os sentenciados, foi já dito que cento e quatro, trazem círios na mão, ao lado os acompanhantes, e tudo são rezas e murmúrios, por diferenças de gorro e sambenito<sup>1</sup> se conhece quem vai morrer e quem não, embora um outro sinal haja que não mente, que é ir o alçado crucifixo de costas voltadas para as mulheres que acabarão na fogueira, pelo contrário mostrando a sofredora e benigna face àqueles que desta escaparão com vida, maneiras simbólicas de se entenderem todos quanto àquilo que os espera, se não reparassem no que trazem vestido, e isso sim, é tradução visual da sentença, o sambenito amarelo com a cruz de Santo André a vermelho para os que não mereceram a morte, o outro com as chamas viradas para baixo, dito fogo revoltado, se confessando as culpas a evitaram, e a samarra cinzenta, lúgubre cor, com o retrato do condenado cercado de diabos e labaredas, o que, passado a linguagem, significa que **aquelas duas mulheres vão arder não tarda. Pregou frei João dos Mártires, provincial dos arrábidos, e certamente ninguém o estaria merecendo mais**, se nos lembrarmos de que arrábido foi **o frade cuja virtude Deus coroou engravidando a rainha**, assim aproveite a prédica à salvação das almas como aproveitarão a dinastia e a ordem franciscana em sucessão assegurada e **prometido convento**.

## NOTAS

<sup>1</sup> Sambenito, n. masc.

hábito em forma de saco que os condenados vestiam quando eram levados para os autos de fé.

## NOTAS

Grita o povinho furiosos impropérios aos condenados, guincham as mulheres debruçadas dos peitoris, alanzoam os frades, a procissão é uma serpente enorme que não cabe direita no Rossio e por isso se vai curvando e recurvando como se determinasse chegar a toda a parte ou oferecer o espectáculo edificante a toda a cidade, aquele que ali vai é Simeão de Oliveira e Sousa, sem mester nem benefício, mas que do Santo Ofício declarava ser qualificador, e sendo secular dizia missa, confessava e pregava, e ao mesmo tempo que isto fazia proclamava ser herege e judeu, raro se viu confusão assim, e para ser ela maior tanto se chamava padre Teodoro Pereira de Sousa como frei Manuel da Conceição, ou frei Manuel da Graça, ou ainda Belchior Carneiro, ou Manuel Lencastre, quem sabe que outros nomes teria e todos verdadeiros, porque **deveria ser um direito do homem escolher o seu próprio nome e mudá-lo cem vezes ao dia, um nome não é nada**, e aquele é Domingos Afonso Lagareiro, natural e morador que foi em Portel, que fingia visões para ser tido por santo, e fazia curas usando de bênçãos, palavras e cruces, e outras semelhantes superstições, imagine-se, como se tivesse sido ele o primeiro, e aquele é o padre António Teixeira de Sousa, da ilha de S. Jorge, por culpas de solicitar mulheres, maneira canónica de dizer que as apalpava e fornicava, decerto começando na palavra do confessorário e terminando no acto recato da sacristia, enquanto não vai corporalmente acabar em Angola, para onde irá degredado por toda a vida, **e esta sou eu, Sebastiana Maria de Jesus, um quarto de cristã-nova, que tenho visões e revelações**, mas disseram-me no tribunal que era fingimento, que ouço vozes do céu, mas explicaram-me que era efeito demoníaco, que sei que posso ser santa como os santos o são, ou ainda melhor, pois não alcanço diferença entre mim e eles, mas repreenderam-me de que isso é presunção insuportável e orgulho monstruoso, desafio a Deus, **aqui vou blasfema, herética, temerária, amordaçada para que não me ouçam as temeridades, as heresias e as blasfémias, condenada a ser açoitada em público e a oito anos de degredo no reino de Angola**, e tendo ouvido as sentenças, as minhas e mais de quem comigo vai nesta procissão, não ouvi que se falasse da **minha filha, é seu nome Blimunda**, onde estará, onde estás Blimunda, se não foste presa depois de mim, aqui hás-de vir saber da tua mãe, e eu te verei se no meio dessa multidão estiveres, que **só para te ver quero agora os olhos, a boca me amordaçaram, não os olhos, olhos que não te viram, coração que sente e sentiu, ó coração meu, salta-me no peito se Blimunda aí estiver**,

Identifica os pontos de vista do narrador presentes neste excerto.

entre aquela gente que está cuspiendo para mim e atirando cascas de melancia e imundícies, ai como estão enganados, só eu sei que todos poderiam ser santos, assim o quisessem, e **não posso gritá-lo, enfim o peito me deu sinal, gemeu profundamente o coração, vou ver Blimunda, vou vê-la, ai, ali está, Blimunda, Blimunda, Blimunda, filha minha, e já me viu, e não pode falar, tem de fingir que me não conhece ou me despreza, mãe feiticeira e mar-rana ainda que apenas um quarto, já me viu, e ao lado dela está o padre Bartolomeu Lourenço, não fales, Blimunda, olha só, olha com esses teus olhos que tudo são capazes de ver, e aquele homem quem será, tão alto, que está perto de Blimunda e não sabe, ai não sabe não, quem é ele, donde vem, que vai ser deles poder meu, pelas roupas soldado, pelo rosto castigado, pelo pulso cortado, adeus Blimunda que não te verei mais, e Blimunda disse ao padre, Ali vai minha mãe, e depois, voltando-se para o homem alto que lhe estava perto, perguntou, Que nome é o seu, e o homem disse, naturalmente, assim reconhecendo o direito de esta mulher lhe fazer perguntas, Baltasar Mateus, também me chamam Sete-Sóis. Já passou Sebastiana Maria de Jesus, passaram todos os outros, deu volta inteira a procissão, foram açoitados os que esse castigo haviam tido por sentença, queimadas as duas mulheres, uma primeiramente garrotada por ter declarado que queria morrer na fé cristã, outra assada viva por perseverança contumaz até na hora de morrer, **diante das fogueiras amou-se um baile, dançam os homens e as mu-lheres, el-rei retirou-se, viu, comeu e andou**, com ele os infantes, reco-lheu-se ao paço no seu coche puxado a seis cavalos, guardado pela sua guar-da, a tarde desce depressa, mas o calor sufoca ainda, sol de garrote, sobre o Rossio caem as grandes sombras do convento do Carmo, as mulheres mortas são descidas sobre os tições para se acabarem de consumir, e quando já for noite serão as cinzas espalhadas, nem o Juízo Final as saberá juntar, e as pessoas voltarão às suas casas, refeitas na fé, levando agarrada à sola dos sapatos alguma fuligem, pegajosa poeira de carnes negras, sangue acaso ain-da viscoso nas brasas não se evaporou. Domingo é o dia do Senhor, verdade trivial, porque dele são todos os dias, e a nós nos vêm gastando os dias se em nome do mesmo Senhor não nos gastaram mais depressa as labar-redas, por duplicada violência, que é a de me queimarem quando **por mi-nha razão e vontade** recusei ao dito Senhor ossos e carne, e o espírito que me sustenta o corpo, filho de mim e de mim, cópula directa de mim comi-go mesmo, infuso do mundo sobre o rosto escondido, igual ao mostrado e por isso ignorado. **No entanto, é preciso morrer.****

→ “Porém, hoje é dia de alegria geral...”

→ Immanuel Kant, um dos grandes filósofos do iluminismo, publicou em 1781 a sua obra “Crítica da razão pura”

Especifica as circunstâncias em que se conheceram Baltasar e Blimunda.



## NOTAS

**Porém;** agora, em sua casa, choram os olhos de Blimunda como duas fontes de água, se tornar a ver sua mãe será no embarque, mas de longe, **mais fácil é largar um capitão inglês mulheres de má vida que beijar uma filha sua mãe condenada, encostar a uma face outra face,** a pele macia, a pele frouxa, tão perto, tão distante, onde estamos, quem somos, e o **padre Bartolomeu Lourenço diz, Não somos nada perante os desígnios do Senhor, se ele sabe quem somos, conforma-te Blimunda, deixemos a Deus o campo de Deus, não atravessemos as suas fronteiras, adoremos deste lado de cá, e façamos o nosso campo, o campo dos homens, que estando feito há-de querer Deus visitar-nos, e então, sim, será o mundo criado.** Baltasar Mateus, o Sete-Sóis, está calado, apenas olha fixamente Blimunda, e de cada vez que ela o olha a ele sente um aperto na boca do estômago, porque **olhos como estes nunca se viram, claros de cinzento, ou verde, ou azul, que com a luz de fora variam ou o pensamento de dentro, e às vezes tornam-se negros nocturnos ou brancos brilhantes como lascado carvão de pedra.** Veio a esta casa não porque lhe dissessem que viesse, mas Blimunda perguntara-lhe que nome tinha e ele respondera, não era necessária melhor razão. Terminado o auto-de-fé, varridos os restos, Blimunda retirou-se, o padre foi com ela, e **quando Blimunda chegou a casa deixou a porta aberta para que Baltasar entrasse.**

Avalia a importância dada ao sentido da visão referindo alguns aspetos do seu simbolismo.

Blimunda levantou-se do mocho, acendeu o lume na lareira, pôs sobre a trempe uma panela de sopas, e quando ela ferveu deitou uma parte para duas tigelas largas que serviu aos dois homens, **fez tudo isto sem falar**, não tornara a abrir a boca depois que perguntou, há quantas horas, Que nome é o teu, e **apesar de o padre ter acabado primeiro de comer, esperou que Baltasar terminasse para se servir da colher dele, era como se calada estivesse respondendo a outra pergunta, Aceitas para a tua boca a colher de que se serviu a boca deste homem, fazendo seu o que era teu, agora tornando a ser teu o que foi dele**, e tantas vezes que se perca o sentido do teu e do meu, e como Blimunda já tinha dito que sim antes de perguntada, **Então declaro-vos casados. O padre Bartolomeu Lourenço esperou que Blimunda acabasse de comer da panela as sopas que sobejavam, deitou-lhe a bênção, com ela cobrindo a pessoa, a comida e a colher, o regaço, o lume na lareira, a candeia, a esteira no chão, o punho cortado de Baltasar.** Depois saiu. **Por uma hora ficaram os dois sentados, sem falar.** Apenas uma vez Baltasar se levantou para pôr alguma lenha na fogueira que esmorecia, e uma vez Blimunda espevitou o morrão da candeia que estava comendo a luz, e então, sendo tanta a claridade, pôde Sete- Sóis dizer, **Por que foi que perguntaste o meu nome, e Blimunda respondeu, Porque minha mãe o quis saber E queria que eu o soubesse**, Como sabes, se com ela não pudeste falar, **Sei que sei, não sei como sei, não faças perguntas a que não posso responder**, faze como fizeste, vieste e não perguntaste porquê, E agora, Se não tens onde viver melhor, fica aqui, Hei-de ir para Mafra, tenho lá família, Mulher, Pais e uma irmã, Fica, enquanto não fores, será sempre tempo de partires, Por que queres tu que eu fique, **Porque é preciso**, Não é razão que me convença, Se não quiseres ficar, vai-te embora, não te posso obrigar, Não tenho forças que me levem daqui, deitaste-me um encanto, Não deitei tal, não disse uma palavra, não te toquei, Olhaste-me por dentro, Juro que nunca te olharei por dentro, Juras que não o farás e já o fizeste, Não sabes de que estás a falar, não te olhei por dentro, Se eu ficar, onde durmo, **Comigo**.

Descreve a natureza da relação entre Baltasar e Blimunda, recorrendo a exemplos do texto.

# MEMORIAL DO CONVENTO

Estrutura interna  
4 linhas de ação

Refere as 4 linhas de ação do romance identificando os seus protagonistas e respetivos projetos/ simbolismos.

“D. João, quinto do nome na tabela real, irá esta noite ao quarto de sua mulher, D. Maria Ana Josefa, que chegou há mais de dois anos da Áustria para dar infantes à coroa portuguesa e ate hoje ainda não empenhou.”

“Dorme Baltasar no lado direito da enxerga, desde a primeira noite aí dorme, porque é desse lado o seu braço inteiro, e ao voltar-se para Blimunda pode, com ele, cingi-la contra si...”

“Então é isto, e o padre Bartolomeu Lourenço respondeu, Há-de ser isto, e, abrindo uma arca, tirou um papel que desenrolou, onde se via o desenho de uma ave, a passarola seria...”

“tudo quanto é nome de homem vai aqui, tudo quanto é vida também, sobretudo se miserável... é essa a nossa obrigação, só para isso escrevemos, torná-los imortais, pois aí ficam, se de nós depende, Alcino, Brás, Cristóvão, Daniel, Egas, Firmino, Geraldo, Horácio, Isidro, Juvino, Luís, Marcolino, Nicanor, Onofre, Paulo, Quitério, Rufino, Sebastião, Tadeu, Ubaldo, Valério, Xavier, Zacarias, uma letra de cada um para ficarem todos representados...”

a estrutura...



## **Sermão de Santo António aos peixes, São Luís do Maranhão, 13 de Junho de 1654**

Olhai, peixes, lá do mar para a terra. Não, não: não é isso o que vos digo. Vós virais os olhos para os matos e para o sertão? Para cá, para cá; para a cidade é que haveis de olhar. Cuidais que só os Tapuias se comem uns aos outros? Muito maior açougue é o de cá, muito mais se comem os Brancos. Vedes vós todo aquele bulir, vedes todo aquele andar, vedes aquele concorrer às praças e cruzar as ruas; vedes aquele subir e descer as calçadas, vedes aquele entrar e sair sem quietação nem sossego? Pois tudo aquilo é andarem buscando os homens como hão-de comer e como se hão-de comer. Morreu algum deles, vereis logo tantos sobre o miserável a despedaçá-lo e comê-lo. Comem-no os herdeiros, comem-no os testamenteiros, comem-no os legatários, comem-no os acredores; comem-no os oficiais dos órfãos e os dos defuntos e ausentes; come-o o médico, que o curou ou ajudou a morrer; come-o o sangrador que lhe tirou o sangue; come-a a mesma mulher, que de má vontade lhe dá para a mortalha o lençol mais velho da casa; come-o o que lhe abre a cova, o que lhe tange os sinos, e os que, cantando, o levam a enterrar; enfim, ainda o pobre defunto o não comeu a terra, e já o tem comido toda a terra.

## **Sermão da sexagésima, 1655**

Diz Cristo que a palavra de Deus frutifica cento por um, e já eu me contentara com que frutificasse um por cento. Se com cada cem sermões se convertera e emendara um homem, já o mundo fora santo. Este argumento da fé, fundado na autoridade de Cristo, se aperta ainda mais na experiência, comparando os tempos passados com os presentes. Lede as histórias eclesiásticas e achá-las-eis todas cheias de admiráveis efeitos da pregação da palavra de Deus. Tantos pecadores convertidos, tanta mudança de vida, tanta reformação de costumes; os grandes desprezando as riquezas e vaidades do mundo, os reis renunciando os cetros e as coroas; as mocidades e as gentilezas metendo-se pelos desertos e pelas covas. E hoje? Nada disto. Nunca na igreja de Deus houve tantas pregações, nem tantos pregadores como hoje. Pois se tanto se semeia a palavra de Deus, como é tão pouco o fruto? Não há um homem que em um sermão entre em si e se resolva; não há um moço que se arrependa; não há um velho que se desengane; que é isto? (...)

Para um homem se ver a si mesmo, são necessárias três coisas: olhos, espelho e luz. Se tem espelho, e é cego, não se pode ver por falta de olhos; se tem espelho, e tem olhos, e se é de noite, não se pode ver por falta de luz. Logo há mister luz, há mister espelho, e há mister olhos. Que coisa é a conversão de uma alma, senão entrar um homem dentro em si, e ver-se a si mesmo? Para esta vista são necessários olhos, é necessária luz e é necessário espelho. O pregador concorre com o espelho, que é a doutrina; Deus concorre com a luz, que é a graça; o homem concorre com os olhos, que é o conhecimento.(...)

Estamos às portas da quaresma, que é o tempo em que principalmente se semeia a palavra de Deus na Igreja, e em que ela se arma contra os vícios. Preguemos e armemo-nos todos contra os pecados, contra as soberbas, contra os ódios, contra as ambições, contra as invejas, contra as cobiças, contra as sensualidades. Veja o céu que ainda tem na terra quem se põe da sua parte. Saiba o inferno que ainda há na terra quem lhe faça guerra com a palavra de Deus, e saiba a mesma terra que ainda está em estado de reverdecer e dar muito fruto: Et fecit fructum centuplum.

**Padre António Vieira**

**“Não se estranha, portanto que a crítica a Deus, à religião e à intolerância religiosa marque presença incisiva neste romance. Muito menos se estranha, ainda, que, em consequência, a crença religiosa caminhe num processo inverso ao da construção do engenho voador e que o poder do Homem ganhe prioridade sobre o poder da entidade divina. Isto é, à medida que a Passarola vai ganhando corpo e vontades, aumentam os questionamentos sobre o Universo, sobre o papel do Homem, de Deus e da religião.”**

in, ARNAUT, Ana Paula, José Saramago, Edições 70, pp. 30

**Num texto bem estruturado, apresenta uma reflexão sobre o excerto transcrito à luz da leitura e análise que efetuaste do capítulo V do Memorial do Convento.**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

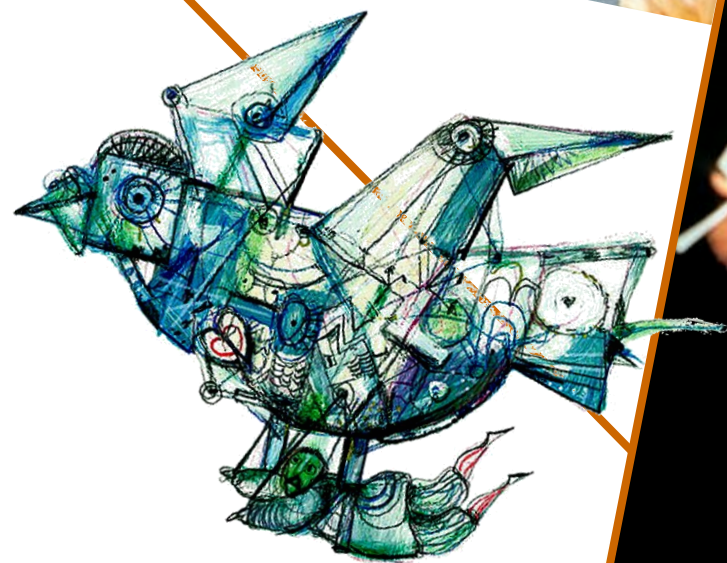
# MEMORIAL DO CONVENTO

**notas**

[illegible]



# NOBEL DA LITERATURA em 1998





## Aula de preparação das apresentações orais (12º ano)

### Operacionalização didática

Promover a reflexão pessoal sobre um livro a apresentar, entretecendo linhas dialógicas entre experiência pessoal e núcleos temáticos da disciplina;

Discussão em grupo.

### Pedagogia das 12 necessidades

Pedagogia ativa: fazer explorar o complexo;

Pedagogia diferenciada: fornecer uma ajuda metodológica personalizada;

Pedagogia humanista: centrar a educação no aluno; trabalhar sobre a sua experiência vivida; reconhecer o seu direito à diferença; escutar empaticamente.

Depois de ter assistido às primeiras apresentações orais realizadas pelos alunos, disponibilizei uma aula para preparação das últimas apresentações orais; durante as primeiras, os alunos revelaram bastantes dificuldades, seja ao nível da organização da informação, seja na capacidade de interligar a sua experiência de leitor com a capacidade interpretativa que trabalham na aula de Português. Por isso o seu discurso revelou-se bastante lacunar, impessoal e pouco rigoroso cientificamente. Os alunos comentaram que nunca tinham tido qualquer orientação para a realização das apresentações, pelo que preparei uma aula específica.

Nesta aula, os alunos trouxeram os livros para a apresentação, falaram um pouco da história e eu orientei a discussão no sentido de identificar as categorias da narrativa, de entretecer linhas de intertextualidade com as obras que estudamos ao longo do ano letivo, de contextualizar a obra e sobretudo de descobrir o sentido pessoal daquela leitura. Compareceram quinze alunos.

Os resultados desta aula foram extraordinários; os alunos compreenderam o propósito das apresentações orais e a forma como as realizar, assim como os critérios pelos quais seriam avaliados.

As apresentações orais foram empolgantes, os alunos conseguiram de uma forma pessoal transmitir a sua mensagem, enquadrando a sua experiência de leitura no conjunto das aprendizagens promovidas pela disciplina, demonstrando um forte empenho na tarefa.

## Fundamentação didático-pedagógica das unidades lecionadas no âmbito da disciplina de Espanhol

### Ficha pedagógica

#### UD La Familia 10º ano

##### Operacionalização didática

Materiais autênticos;

Aproximação ao mundo do aluno e à sua experiência: apresentação de tipologias de família com as quais os alunos se podem relacionar;

Promover a aprendizagem significativa;

Abordagem intercultural: a partir da partilha da sua experiência, contactar com diferentes modos de viver a família; a partir do recurso a uma memória coletiva (Boa noite Vitinho), reconhecer uma memória coletiva de Espanha (La familia Telerin)

Abordagem por tarefas: questionário/ reflexão orientado sobre o modo de aprender pessoal;

##### Pedagogia das 12 necessidades

Pedagogia ativa: utilizar os objetos concretos do mundo real; partir do interesse e das necessidades;

Pedagogia das experiências positivas: reconhecer a pessoa como diferente dos outros;

Pedagogia humanista: trabalhar sobre a sua experiência vivida; reconhecer o seu direito à diferença; permitir a libertação da afetividade;

Pedagogia diferenciada: fazer o aluno ganhar consciência da forma como aprende, suscitar a interrogação metodológica; fazer identificar



*«A inteligência não começa assim nem pelo conhecimento do eu nem pelo conhecimento das coisas como tais, mas pelo das suas interações, e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que ela organiza o mundo organizando-se a si mesma.»*

Edgar Morin y Jean-Louis le Moigne, *Inteligência da complexidade*, Instituto Piaget, 2009

Aprender sobre a família, o que é que eu poderia ensinar aos meus alunos respeitante à família que eles não soubessem já? O que é que eu poderia acrescentar à sua experiência de vida? Ainda que pareçam questões pouco relevantes quando se trata de uma aula de língua estrangeira, a verdade é que a novidade não se poderia restringir somente a unidades léxicas, precisava de um contexto, de um enquadramento cultural também, que predispucesse os alunos positivamente para a aprendizagem.

No tempo em que vivemos, em que o paradigma da complexidade é um dado essencial da vida social, a resposta iluminou-se na minha mente: outras experiências de vida. Sob esta diretriz, orientei a planificação da unidade didática de forma a proporcionar aos alunos um encontro com a diversidade que afeta a estrutura da família contemporânea, promovendo uma interação entre a sua experiência e outras identificadas em indivíduos da cultura meta. O tema da unidade didática integra o programa de espanhol para o ensino secundário do ministério da educação e faz parte da planificação anual da disciplina, submetida pelo grupo de professores de espanhol da Escola Secundária de Penafiel.

Para além das orientações de natureza didático-pedagógicas presentes nestes documentos, enunciei os objetivos e conteúdos de acordo com os níveis de referência descritos no Plano Curricular do Instituto Cervantes para os níveis A1-A2.

O trabalho proposto ao longo desta unidade segue uma abordagem comunicativa que privilegia uma orientação para a realização de tarefas potencialmente transladáveis a um contexto real de atuação, identificado no Quadro Comum de Referência para as Línguas (MCER <sup>1</sup>) como a abordagem mais adequada ao desenvolvimento de mecanismos conducentes a uma aquisição mais efetiva da competência comunicativa e estreitamente vinculado a uma aprendizagem mais consciente, responsável e autónomo (Estaire: 1990). Os processos linguísticos são mais facilmente internalizados em situações comunicativas do que através da representação formal do sistema linguístico.

<sup>1</sup> MCER, cap. 2 «El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.»

A metodologia adotada na planificação da unidade fundamentou-se nos seguintes aspetos (Escamilla: 1993):

- Partir do nível de desenvolvimento do aluno nas suas diferentes dimensões;
- Promover a construção de aprendizagens significativas (Ansubel y Anderson);
- Identificar os esquemas cognitivos que o aluno possui e procurar a “distancia ótima” entre o que o aluno já conhece e o que deve chegar a conhecer (Vygotsky);
- proporcionar um input coerente, relevante, com um grau de dificuldade adequado a motivar o aluno a superar os desafios propostos;
- estimular o aluno a uma intensa atividade através de estímulos emocionais, sociais e intelectuais.

A tipologia de atividades propostas na unidade didática procura dar resposta a diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, neste sentido, foram desenhadas atividades que se centram nos seguintes aspetos: numa reflexão sobre o sistema linguístico e o seu funcionamento como instrumento de comunicação; em dar ou registar informação, expressar ideias, opiniões ou sentimentos; na obtenção de informação através de textos orais ou escritos; numa consciencialização dos alunos sobre os seus próprios processos de aprendizagem, permitindo desenvolver o seu percurso educativo de forma mais responsável e autónomo (Estaire: 1990).

A gramática foi incorporada de forma explícita na segunda aula através da observação de regras, análise de exemplos e realização de exercícios. Considero que o conhecimento explícito da gramática acelera a confiança do aluno na sua produção oral e escrita; uma vez que alcance a interiorização (conhecimento implícito) das regras, o aluno não necessita de ativar o monitor<sup>2</sup>, aumentando a fluidez do seu discurso, e desativando as inibições que surgem na hora de comunicar numa segunda língua.

Os materiais audiovisuais selecionados têm a vantagem por um lado de proporcionar uma aproximação a um conhecimento simbólico pertencente à cultura meta, como é o caso da *Familia Telerin*, cujo impacto ainda se faz notar como se pode observar nalguns anúncios publicitários atuais; e por outro conectar os alunos a contextos de uso real da língua. A associação da imagem com o registo áudio ajuda a superar alguma falha de perceção linguística, acelerando a capacidade interpretativa do aluno ao proporcionar um contexto; para alunos no nível inicial de aprendizagem, o uso de registos áudio reais provoca por vezes desalento, pelo que a imagem se converte num apoio fundamental.

2 Krashen: 1977, O modelo do monitor foi elaborado por Stephen Krashen e contrapõe dois sistemas de aprendizagem desenvolvidos por adultos que aprendem uma segunda língua, o adquirido e o aprendido; segundo esta teoria, a aprendizagem funcionaria como um monitor que inspeciona e às vezes altera o educto do sistema adquirido. A utilização do monitor precede a internalização das regras.

O aspeto lúdico está presente nalgumas atividades figurando como motivação e ao mesmo tempo estratégia de aprendizagem; assim, o crucigrama (online e suporte de papel) que se realiza no final da primeira aula promove a memorização do léxico aprendido, ativando a memória gráfica dos alunos; a atividade de mímica da terceira aula permite uma concreção física da palavra, muito útil para a fixação de unidades léxicas novas; a elaboração do mapa conceptual na primeira aula é uma técnica fundamental para a organização das ideias e ampliar conceitos, para além de ser uma estratégia transversal que os alunos podem utilizar como método de estudo.

Eixo fundamental da unidade didática é a interação. Uma interação que tanto se realiza de forma oral e imediata entre os alunos, como entre estes e a língua meta, nas suas dimensões linguística, sociocultural e os seus agentes. Pretende-se que o aluno assuma o seu papel de protagonista, de ator social e participe ativamente na aula, procurou-se que o *input* proporcionado impulsivasse a ativação da competência comunicativa do aluno.

O diálogo cultural estabelece-se desde uma perspetiva intercultural, considerada como um avanço dentro do modelo comunicativo, esta perspetiva permite contrapor a cultura do aluno e a cultura estrangeira, trazendo para a aula a bagagem cultural de cada aluno, que se vê enriquecida.

Meyer (1991) define desta forma a competência intercultural:

*«La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias.»*

O objetivo do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve, no entanto, ser realista em relação ao que se pode ensinar e educar. Ao professor corresponde facultar oportunidades aos alunos para que descubram o seu próprio caminho, tendo em conta que os conteúdos de cariz cultural incluem também atitudes, que mais do que suscetíveis de ser ensinadas, se adquirem através do exemplo. No que concerne à aprendizagem intercultural, parece-me fundamental que o professor a pratique, que se interesse pelos detalhes, que se envolva no processo de descoberta daquela que será sempre uma cultura nova. Ao transmitir essa paixão pelo conhecimento aos seus alunos, estará abrindo as portas a um mundo simbólico, e a um desvelamento da realidade que se reveste de um significado profundo. E é essa compreensão, essa capacidade de conhecer e atribuir sentido, através das redes da complexidade, que se constitui como um dos objetivos da educação pós-moderna.



**Dossier do aluno**



# UD 5

## La Familia

14/ 15, 16 y 21 de enero

Curso: 10º L

Escola Secundária de Penafiel



1

¡Finalmente llegó el fin de semana! Es tiempo de hacer lo que más nos gusta. Puedes describir lo que están haciendo los Telerín? Utiliza para ello la perífrasis estar + gerundio.

la Familia

# TELERIN



## ESTAR + GERUNDIO

Se utiliza la perífrasis estar + gerundio para presentar el estado intermedio de una acción. Vemos una acción en su desarrollo.




---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

## Punto de gramática

### ESTAR + GERUNDIO

estoy

estás

está

estamos

estáis

están

escuchando la radio

viendo una película

escribiendo un correo electrónico

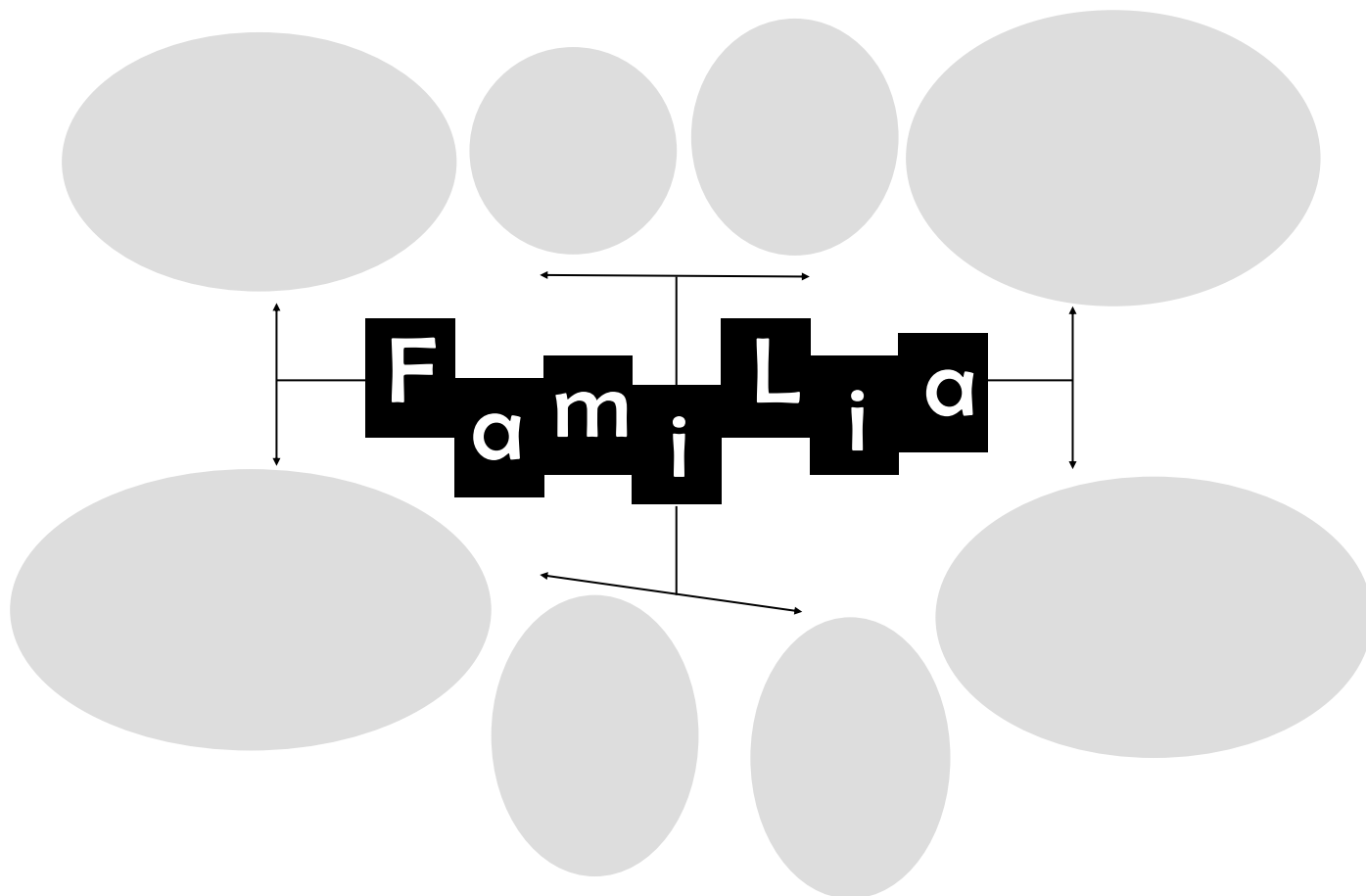
### PARA FORMAR EL GERUNDIO

Verbos en **-AR** + **ando** (escuchar + ando > escuchando)

Verbos en **-ER** e **-IR** + **iendo** (ver + iendo > viendo; escribir + iendo > escribiendo)

2

Una lluvia de ideas...



3

Observa las imágenes y escribe la tipología de familia adecuada utilizando para ello las palabras del recuadro.



Monoparental  
 Extendida  
 Nuclear / Tradicional  
 Parejas homosexuales  
 Interculturales





## MIS LECTURAS

4

Lee el texto con atención; marca las palabras desconocidas y destaca las ideas principales de cada párrafo.

### Pequeñas y grandes familias

Los datos estadísticos españoles indican que la composición de los hogares es hoy más variopinta

EL PAÍS | 16 DIC 2013 - 00:00 CET



La industrialización y el éxodo del campo a la ciudad se llevó por delante la familia extensa, aquella en la que varias generaciones compartían techo, incluidos tíos y tías disminuidos o solteros. Poco a poco fue sustituida por la familia nuclear, integrada por los padres y dos hijos. Este modelo ha sido el predominante durante mucho tiempo, pero ahora está en claro retroceso en España, según datos del INE, el instituto estadístico.

La familia nuclear sigue siendo mayoritaria (31,8%), pero desde hace un tiempo, y de forma acelerada, los hogares españoles albergan una variedad cada vez mayor de formatos familiares. Crecen, por ejemplo, los unipersonales (23,2%) y no solo en la tercera edad por haber enviudado, sino entre los menores de 65 años. Estos últimos representan el 13,7% del total. También aumentan las parejas sin hijos, que en 10 años han crecido y suman el 21% de los hogares.

Irrumpen también con fuerza nuevas formas de familia, como la monoparental (9,3%) compuesta por un padre o una madre y sus hijos, que puede ser fruto de una ruptura o una pérdida, y también, cada vez más, de una libre elección. Este es el caso de las mujeres que recurren a un banco de semen para ser madres y constituyen una familia en solitario. Y está también la familia reconstituida, formada por una pareja que aporta hijos de anteriores convivencias.

Toda esta diversidad plantea nuevas necesidades que exigen soluciones también nuevas. En los supermercados sigue vigente el *tamaño familiar*, por supuesto, pero cada vez ocupan más lugar las monodosis y los surtidos (de fruta, de verdura, de carne...) para solteros y solitarios. Hasta el lenguaje necesita reinventarse porque no es fácil para un niño explicar que su madre le concibió de un banco de semen o aclarar que ese señor que le viene a recoger es “el abuelo por parte de la compañera de mi padre”.

Pero lo más relevante es que, en conjunto, son hogares con menos niños, y eso sí que va a ser un problema. Las políticas sociales no solo deberían adaptarse a las nuevas formas de familia, sino que deberían plantear medidas concretas para facilitar que, cualquiera que sea su forma, no tenga que renunciar a tener hijos por carecer de las condiciones necesarias.

Texto in EL PAÍS

OPINIÓN

## MIS LECTURAS

5

Después de leer el artículo de opinión, completa el cuadro siguiente:

	V	F
a) La familia nuclear fue, con el paso del tiempo, sustituida por la familia extensa.		
b) La industrialización y el éxodo del campo a la ciudad causaron cambios en la estructura familiar.		
c) La diversidad familiar exige nuevas soluciones, incluso en los supermercados.		
d) La tasa de natalidad ha disminuido.		
e) La familia tradicional sigue representando el mayor porcentaje.		
f) Algunas familias renuncian a tener hijos por carecer de las condiciones necesarias.		
g) Las políticas sociales deben actualizarse para abarcar las nuevas formas de familia.		

6

¿Qué modelos de familia existen en Portugal?  
En parejas escribe la descripción de un modelo de familia.

---



---



---



---



---



---



---



---

### Punto de lectura

Palabra o expresión:

Traducción:

---

Palabra o expresión:

Traducción:

---

Palabra o expresión:

Traducción:

---

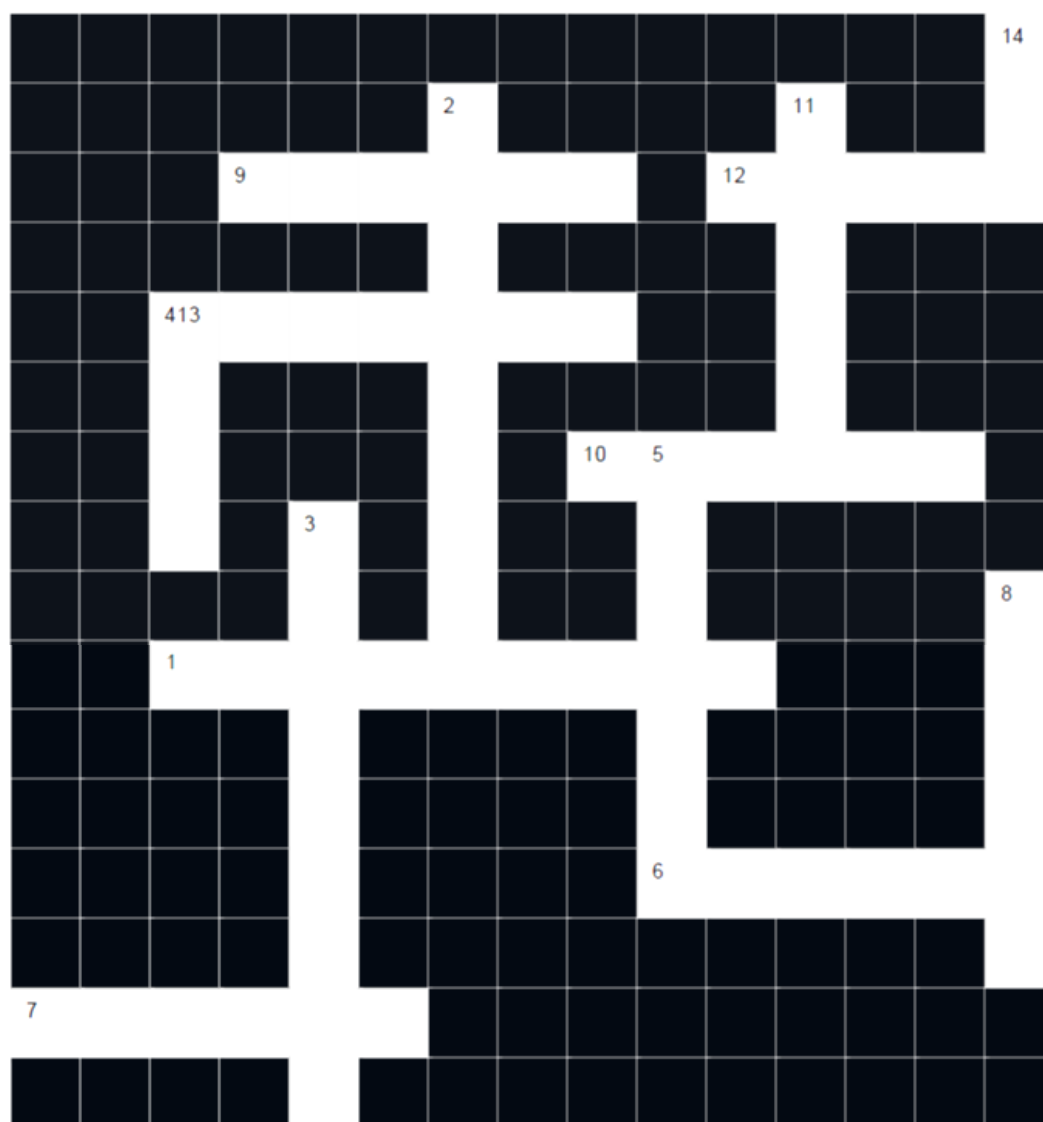
7

Completa el crucigrama siguiendo las pistas abajo:



## Componentes de la Familia

Autor: Cláudia Santos Silva



## HORIZONTALES

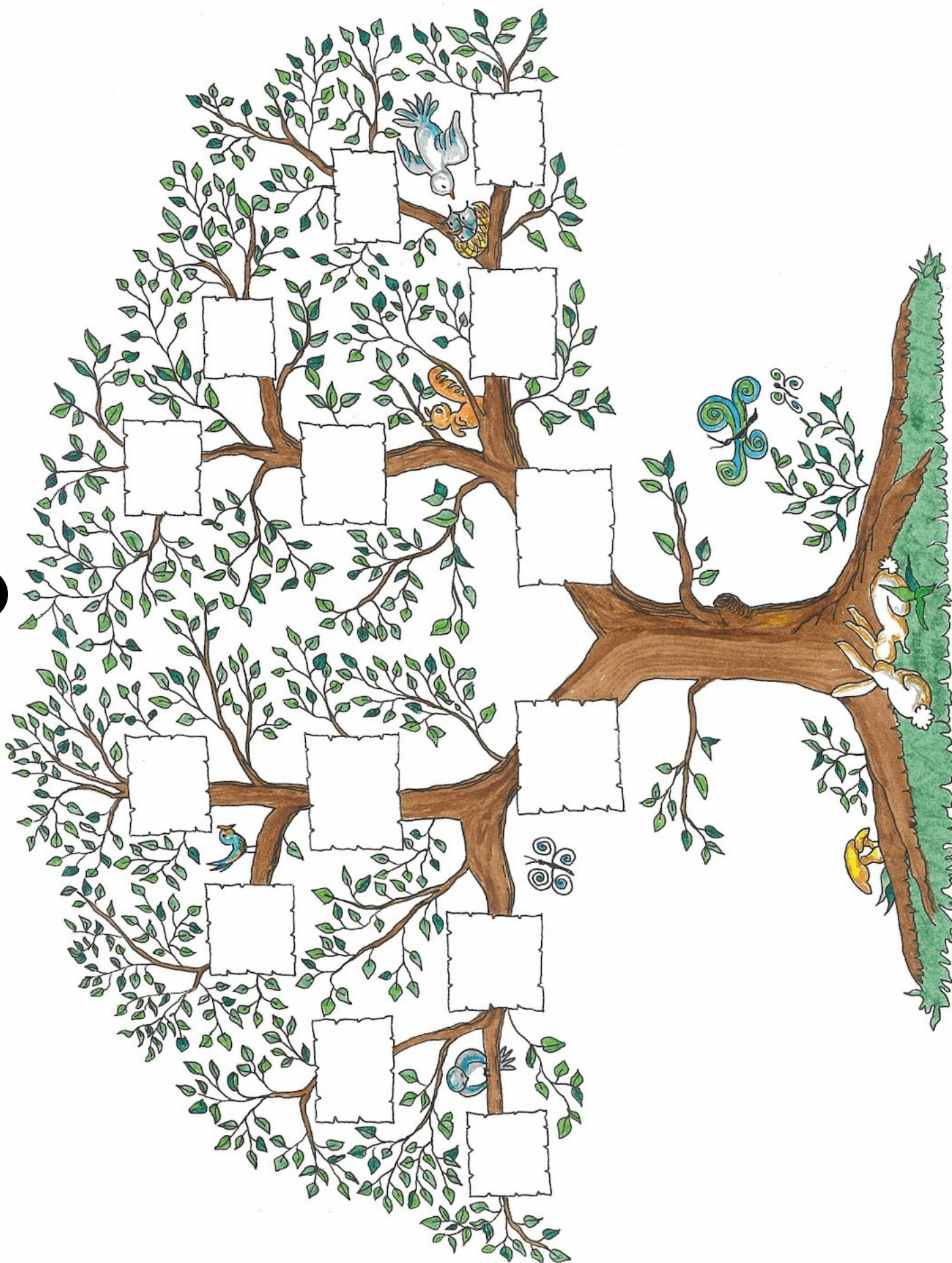
1. La mujer de mi padre que no es mi madre.
4. Si no fuera el color diferente del pelo, diría que somos iguales.
6. El padre de mi padre siempre me ayuda con los deberes
7. El padre de mi marido suele pasear los domingos.
9. Estoy casada con él hace dos años.
10. Estoy casado con ella hace dos años.
12. La mujer de mi hijo es muy responsable.

## VERTICALES

2. La abuela de mi padre cocina la mejor tortilla.
3. El marido de mi madre que no es mi padre.
5. A la hija de mi hermano le gusta dibujar.
8. Me gusta jugar con los hijos de mis tíos.
11. El marido de mi hermana es muy listo.
13. Aguardé nueve meses hasta que naciera.
14. La hermana de mi madre es muy guapa.



8 completa el árbol genealógico de tu familia





9

Lee el texto con atención y realiza el ejercicio propuesto:

## MODELOS DE FAMILIA

A. Aquí tienes cinco familias españolas. Lee los textos. ¿Cuál crees que es el modelo de familia más típico en España? ¿Y el menos típico? ¿Conoces a alguna familia española? Coméntalo con tus compañeros.



02

↑ Ángela tiene 34 años. Es propietaria de un pequeño negocio. Vive con su hijo de tres años en una casa adosada en las afueras de Madrid.



04

↑ Gabriel vive en un ático en el centro de Palma de Mallorca. Vive con su gato. Tiene 26 años y dice que no necesita vivir en pareja porque con sus amigos nunca está solo.



01

↑ Pilar y Manuel, de 57 y 62 años, respectivamente, viven en un pueblo de la provincia de Zamora. Él es electricista y ella, ama de casa. Viven con sus tres hijos: Eli, de 31 años, Mercedes, de 27, y Ricardo, de 23.



03

↑ Lupe, dominicana de 25 años, y Francis, valenciano de 26, hace dos años que viven juntos en un piso de 45 metros en el centro de Valencia. Francis trabaja en un restaurante y Lupe es dependienta en una tienda de moda y, por las tardes estudia Psicología. No están casados y, por el momento, no piensan tener hijos.



05

← David es inglés y tiene 41 años. Nuria es española y tiene 39. Están casados y tienen una hija adoptiva de un año, Laura, de origen chino. Los dos son profesores. Viven en el centro de Barcelona.



B. ¿Qué modelos de familia existen en vuestro país? En pequeños grupos, escribid la descripción de un modelo de familia de vuestro país.

C. Ahora, lee los siguientes titulares de prensa. ¿Con qué personas del reportaje del apartado A los puedes relacionar? Puede haber más de una opción.

A El porcentaje de parejas de hecho no supera el 5%

D Crece el número de matrimonios y uniones entre españoles y extranjeros

B LAS FAMILIAS MONOPARENTALES REPRESENTAN SOLO EL 4,5% DE LAS MUJERES Y EL 1% DE LOS HOMBRES

C EL GOBIERNO APRUEBA COMPENSACIONES ECONÓMICAS PARA LAS FAMILIAS NUMEROSAS

E Aumento del número de adopciones de matrimonios españoles en China

F La tasa de fecundidad española es una de las más bajas del mundo (1,2 hijos por mujer)

G Aumenta el número de jóvenes que se independizan en las grandes ciudades



# MI GRAMÁTICA

## A Posesivos antes del sustantivo: mi amigo, mi amiga...

	SINGULAR	PLURAL
yo	<i>mi</i> amigo/amiga	<i>mis</i> amigos/amigas
tú	<i>tu</i> libro/revista	<i>tus</i> libros/revistas
él/ella/usted	<i>su</i> hermano/hermana	<i>sus</i> hermanos/hermanas
nosotros/as	<i>nuestro</i> primo	<i>nuestros</i> primos
vosotros/as	<i>vuestro</i> gato	<i>vuestros</i> gatos
ellos/ellas/ustedes	<i>su</i> tío/tía	<i>sus</i> tíos/tías
	<i>nuestra</i> vecina	<i>nuestras</i> vecinas
	<i>vuestra</i> gata	<i>vuestras</i> gatas
		<i>sus</i> discos/películas



Ésta es **nuestra** casa y éstos son **nuestros** vecinos.



- En español, los posesivos **no** concuerdan con la persona gramatical correspondiente: **concuerdan con el objeto del que hablamos**. *Mi, tu y su* concuerdan con el objeto del que hablamos sólo en número. *Nuestro y vuestro* concuerdan en género y número:

- Mirad, esta foto es del día de **mi** boda. Éstos son **mis** padres, **vuestros** abuelos; éste, **mi** hermano Javier, **vuestro** tío. Esta chica del sombrero, **mi** hermana pequeña, **vuestra** tía Alicia. Y éstas son **vuestras** primas Ángela y Lucía, **mis** sobrinas.



- Su** (hablamos de un objeto) y **sus** (hablamos de varios objetos) significan:

### DE USTED/USTEDES

- ¿Y usted? Vendrá a la boda, ¿verdad?
- Sí, claro, muchas gracias.
- ¿Y **su** mujer y **sus** hijas?
- Sí, también. Están encantadas.
- Por el hotel no se preocupen ustedes, porque ya tengo **su** reserva.



### DE ÉL/ELLA/ELLOS/ELLAS

- ¿A quién más has invitado a la boda?
- Al jefe, con **su** mujer y **sus** tres hijas; a la tía Ana, con **su** novio y **sus** amigas; a los tíos de Almería, con **su** hijo, **su** nuera y **sus** dos nietos; y a las hermanas López, con **su** madre y **sus** novios.





# MI GRAMÁTICA

10

Bea y Miguel se separan y reparten las cosas.

Observa el diálogo y complétalo con los posesivos adecuados.

**Bea:** Te puedes quedar con el equipo de música, pero yo me llevo ..... cedés y .....libros, por supuesto.

**Miguel:** Perfecto, quédate con .....cedés y con .....libros, pero el microondas es mío.

**Bea:** ¡Ah no! Perdona, pero este es ..... microondas. El tuyo lo tiene María, ¿no te acuerdas?

**Miguel:** Pues el lavavajillas sí es mío, y la lavadora también.

**Bea:** Mira, me da igual, quédate con ..... lavavajillas y .....lavadora; ..... pero .....cuadros y .....sofá no vas a tocarlos.

**Miguel:** Muy bien, muy bien. Llévate ..... sofá y esos cuadros horribles. Ah, y llévate también el abrebotellas de ..... madre y el paraguas de .....prima Jacinta y yo me quedo con todo lo demás.

## B

Posesivos después del sustantivo: un amigo mío, una amiga mía...

	SINGULAR MASCULINO	FEMENINO	PLURAL MASCULINO	FEMENINO
yo	un amigo <b>mío</b>	una amiga <b>mía</b>	unos amigos <b>míos</b>	unas amigas <b>mías</b>
tú	ese libro <b>tuyo</b>	aquella casa <b>tuya</b>	esos libros <b>tuyos</b>	aquellas casas <b>tuyas</b>
él/ella/usted	otro coche <b>suyo</b>	otra casa <b>suya</b>	otros coches <b>suyos</b>	otras casas <b>suyas</b>
nosotros/as	otro gato <b>nuestro</b>	otra gata <b>nuestra</b>	otros gatos <b>nuestros</b>	otras gatas <b>nuestras</b>
vosotros/as	ese primo <b>vuestro</b>	esa prima <b>vuestra</b>	esos primos <b>vuestros</b>	esas primas <b>vuestras</b>
ellos/ellas/ustedes	un disco <b>suyo</b>	una mesa <b>suya</b>	unos discos <b>suyos</b>	unas mesas <b>suyas</b>

■ Estos posesivos son **adjetivos** y, como todos los adjetivos, **concordan en género y número con el sustantivo**, al igual que los artículos, demostrativos, cuantificadores e indefinidos:

- He traído muchos discos **míos**.
- En mi mesa hay varios libros **vuestros**.
- Esta calculadora **tuya** no tiene pilas, ¿sabes?
- Javier es un amigo **suyo** de la universidad, ¿no?

👁 un amigo ~~de mí~~, un amigo ~~de ti~~, un amigo ~~de vosotros~~...  
mío tuyo vuestro

4. Adjetivo

# MI GRAMÁTICA

## 11 Relaciona los enunciados y completa con los adjetivos posesivos adecuados.

- |   |  |
|---|--|
| 1. Estoy saliendo con un chico guapísimo.                                 | a. ¡No me digas!, ¿y tienes alguna foto .....  |
| 2. A tu marido le gusta mucho Elvis, ¿verdad?                             | b. ¿Y eran todos amigos .....  |
| 3. Pues nosotros tenemos un amigo que sabe mucho de ordenadores.          | c. Ya lo sé, todavía tiene algunos libros ..... que le presté el año pasado.               |
| 4. A Aurelio se le olvida devolver las cosas.                             | d. Varios cuadros ..... Son increíbles.  |
| 5. ¿Qué os regaló Francisco por vuestra boda?                             | e. ¡Ah!, ¿sí?, pues ¿por qué no le decís a ese amigo ..... que si puede venir a ayudarnos? |
| 6. En casa organizamos en Navidad una comida para más de veinte personas. | f. Sí, tiene un montón de discos .....   |

## C Sin sustantivo: tu casa es bonita pero la mía es más grande.

- Cuando no es necesario usar sustantivo con el posesivo, porque ya sabemos a cuál nos referimos, usamos **el mío, el tuyo, el suyo**, etc.:

- ¿Con qué lavas tus sábanas? Están más limpias que **las mías**. [mis sábanas]
- Mi sillón es más cómodo que **el tuyo**. [tu sillón]
- Le he prestado la moto a mi hermano, **la suya** no funciona. [su moto]
- Vosotros vais en vuestro coche y nosotros en **el nuestro**, ¿vale? [nuestro coche]

## D ¿De quién es? Es nuestro: mío, tuyo y de Pepe.

- Los posesivos adjetivos se usan con el verbo **ser** para expresar pertenencia:

- |  |   |   |
|--|---|---|
| • ¿De quién <u>es</u> esta revista?<br>○ <u>Es</u> mía.        | • ¿De quiénes <u>son</u> estas copas?<br>○ <u>Son</u> nuestras.               | • ¿Ese sombrero rojo <u>es</u> el tuyo?<br>○ Sí, ¿te gusta?   |
| • ¿De quién <u>son</u> estas gafas?<br>○ <u>Son</u> las tuyas? | • ¿De quiénes <u>son</u> estos abrigos?<br>○ <u>Son</u> suyos, señores Núñez? | • ¿Este cuadro <u>es</u> de tu abuela?<br>○ Sí, <u>suyo</u> . |



# MI GRAMÁTICA

12

Carmen y su novio han ido con Inma a comprar juntos. Después de pagar en caja, sus cosas y las de un señor desconocido están mezcladas. Tienen que separarlas. Fíjate en lo que han comprado y completa con posesivos los huecos del ejercicio siguiente.



Inma: ¿El pan es .....

Carmen: No, no es ..... ¿El pan es ....., señor?

Señor: No, .....tampoco. Alguien lo ha olvidado.

Carmen: Las patatas sí son ....., ¿verdad, señor?

Señor: sí, son ..... Muchas gracias.

Carmen: ¿De quién es la leche?

Inma: .....

Carmen: ¿Y el café?

Inma: También es ....., ¿me lo pasas?

Señor: Señora, ¿esa sandía de ahí es .....

Carmen: no, la .....es aquella que es más grande.

Señor: Entonces es la .....¿Me la pasa?

Carmen: ¿De quién son las naranjas?

Alberto: ....., cariño.

## E

### Casos especiales: Tengo el pelo mojado.

- En español, los posesivos normalmente no se usan para hablar de las partes del cuerpo ni de la ropa u otros objetos que llevamos; en estos casos usamos los artículos **el, la, los, las**:

- ¿Vas a salir con **el** pelo mojado? ¡Vas a resfriarte!
- Llevas una mancha de aceite en **la** camisa.
- Mejor, no voy. Me duele **la** cabeza.
- ¿Os habéis lavado **las** manos?

- [¿Vas a salir con ~~tu~~ pelo mojado?]
- [Llevas una mancha de aceite en ~~tu~~ camisa.]
- [Me duele ~~mi~~ cabeza.]
- [¿Os habéis lavado ~~vuestras~~ manos?]





13

Buscad ocho diferencias. En parejas ( Alumno A y Alumnos B). Habla con tu compañero para descubrir ocho diferencias entre tu dibujo y el suyo, y tomad nota de ellas.

Alumno A: En el banco de la izquierda, un señor está durmiendo.

Alumno B: En mi dibujo, también. Y en ese banco hay también una chica que está leyendo un periódico.

Alumno A: En el mío, está leyendo un libro.





# REFLEXIONO SOBRE MI MANERA DE APRENDER

## Mi manera de aprender

### ¿Cómo aprendo?

Cada uno aprende lenguas de formas diferentes. Fíjate cómo lo hacen estas personas y explica cómo lo haces tú.

#### Escuchar:

Intento captar globalmente de qué va: busco pistas que me ayuden a adivinar la situación: el tono de la voz, las palabras importantes, etc. No me importa no entenderlo todo.



Yo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Leer:

Me fijo en las imágenes, la presentación... todo lo que me pueda dar pistas. Luego subrayo todo lo que entiendo, porque lo conozco o se parece a otras lenguas... Después intento adivinar más palabras a través del contexto. También busco en el diccionario al final.



Yo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Conversar:

Aprendo frases hechas de memoria e intento pronunciarlas bien. Si no sé decir algo, hago gestos para hacerme entender o utilizo otras palabras parecidas... o hago una comparación: «es como un camión, pero en pequeño» o doy un ejemplo. Lo importante es salir del apuro. No importa cometer algunos errores.



Yo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## REFLEXIONO SOBRE MI MANERA DE APRENDER

### Hablar:

Yo preparo mi discurso con mucho tiempo. Primero, hago un esquema de las ideas más importantes que voy a decir. Intento imaginarme que estoy delante de los que me escucharán... A veces, si es muy importante, ensayo mi charla hablando solo o leyendo las notas en voz alta.



Yo \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### Escribir:

Primero pienso en lo que quiero decir en el texto. Luego hago una lista de ideas, palabras, todo muy caótico. Después escribo un primer borrador; busco en el libro de texto o en el diccionario lo que no sé. Me gusta leer varias veces la redacción para corregirla y mejorarla. Tengo más tiempo para pensar y corregirme que al hablar. A veces comento mis dudas con compañeros de clase.



Yo \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

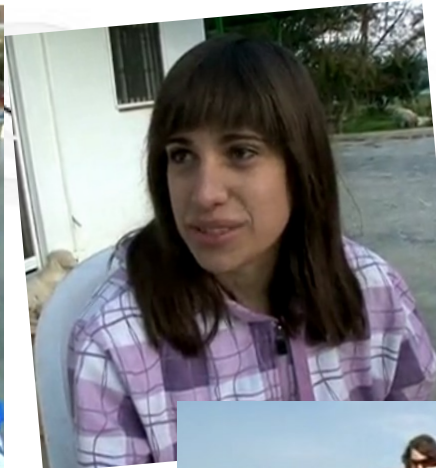
---

### ¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?

Busca ejemplos de palabras, expresiones o dichos que hayas aprendido y anota todo lo que te facilitó su aprendizaje.

¿Qué he aprendido?	¿Qué me ayudó a aprenderlo? ¿Cómo lo aprendí?

EN FAMILIA



😊 cría de perros Golden  
UNA HISTORIA DE AMOR





# EN FAMILIA



1



1



1



1



1



1

Trueque y reciclado  
CONTRA EL CONSUMISMO



UD El Ocio 10º ano

**Operacionalização didática**

Materiais e recursos autênticos: fontes oficiais (INE), excertos de entrevistas; trailer cinematográfico;

Contextualização das aprendizagens: atualidade dos conteúdos abordados (prémios Goya, desportistas de topo;

Enriquecimento cultural;

Estabelecimento de objetivos e tarefa final;

Conteúdos comunicativos ao serviço da tarefa final.

**Pedagogia das 12 necessidades**

Pedagogia das experiências positivas: aproximar-se da cultura jovem;

Pedagogia behaviorista: fixar objetivos; dividir os conhecimentos em unidades simples; mostrar ao aluno a sua situação em relação ao objetivo a atingir (tarefa comunicativa).

*“Ese es el cambio que propugna el trabajo con tareas o proyectos, dentro del mismo enfoque comunicativo: el pasar a la acción, cumpliendo, en clase, tareas interesantes que incitan, en el proceso, a aprender todo lo necesario para poder llevarlas a cabo.”*

Sonsoles Fernández, *Tareas y proyectos en clase*

Para a elaboração desta unidade didática, fundamentei a minha reflexão especialmente no trabalho de Sonsoles Fernández no que se refere à abordagem por tarefas e à metodologia que propõe para o desenvolvimento da autonomia do aluno em sala de aula.

Como menciona no seu artigo *Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas* “La línea metodológica de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje reconoce al aprendiz como el eje de todo el proceso didáctico. Ello implica arrancar de su propia motivación, atender a sus necesidades de aprendizaje, potenciar que esté activo en el propio proceso, que aprenda a aprender y que desarrolle todas sus potencialidades.”<sup>1</sup>.

Assim, tendo em conta estas duas linhas de ação, as tarefas e a autonomia, desenhei atividades que por um lado abordassem temas próximos aos alunos, que suscitassem interesse, como o cinema ou o desporto, e por outro que propiciassem o confronto de opiniões e experiências entre os alunos. A tarefa final, a escrita de um email sobre a sua própria cidade, foi anunciada no início da unidade, de forma a que os alunos tivessem uma consciência clara dos objetivos do trabalho proposto ao longo das aulas; estes objetivos foram discutidos com os alunos, dando-lhes um espaço de intervenção e inclusive de modificação de algum aspeto.

Os textos seleccionados são diferenciados quanto à sua tipologia, pretendeu-se que os alunos contactassem com textos autênticos, provenientes de fontes oficiais, como por exemplo o *Instituto Nacional de Estadística*, e que fossem capazes de extrair a informação necessária para a realização das atividades; a seleção do INE como fonte para uma primeira aproximação aos gostos dos Espanhóis quanto à ocupação dos seus tempos livres, prendeu-se com o tom imparcial deste tipo de texto, de facto a análise estatística oferece-nos dados objetivos para análise, afastando-se do estereótipo, ainda muito presente nalguns manuais de Espanhol. Esta análise também permitiu uma constante comparação entre os dados observados e a experiência vital dos alunos.

Os subtemas da unidade foram seleccionados pela sua atualidade, os Jogos Olímpicos, Os Prémios Goya, e tendo em conta o seu potencial de fomentar o interesse da maior parte dos alunos; em realidade, sabemos que não partimos do zero ao ensinar uma segunda língua, pelo que devemos construir sobre os conhecimentos prévios dos alunos, das suas experiências e esquemas de aprendizagem, de forma a facilitar uma aprendizagem significativa.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> FERNÁNDEZ, S. «Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas». *Frecuencia L*, 2001, n.º 17, págs. 6-16.

<sup>2</sup> Tal como lo definen Ausubel y Anderson, citados por Douglas-Brown: 1987:65.

A criação das atividades teve como ponto de partida a aprendizagem ativa da descoberta, ou seja, incentivar no aluno o sentido de responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, *“esa responsabilidad implica tomar una postura activa para aprender; no se trata ya de esperar pasivamente a que el profesor o libro propongan las cuestiones, la forma de resolverlas y las respuestas; el aprendiz autónomo se arriesga a hacer propuestas, a indagar, a formar hipótesis, a contrastar los hallazgos, a descubrir el funcionamiento y a evaluar los resultados. Esta postura crea una motivación en espiral, dinamiza los mecanismos de aprendizaje y lleva al aprendiz a apropiarse de la lengua de un modo más eficaz y duradero.”*<sup>3</sup>

Ao longo da unidade, o aluno manteve o seu espaço de interação livre, onde pudesse expressar a sua opinião, nomeadamente na eleição dos dados a incluir na tarefa final. Uma tarefa que se preparou faseadamente, de forma estruturada e explícita, facilitada através de um input linguístico relevante para a capacitação e confiança do aluno na sua competência comunicativa.



<sup>3</sup> FERNÁNDEZ, S. «Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas». *Frecuencia L*, 2001, n.º 17, págs. 6-16.





# UD

*Dossier del alumno*

## Ocio y entretenimiento

27, 28 de febrero y 6 de marzo

Curso: 10º L

**Escola Secundária de Penafiel**

En esta unidad vamos a **escribir un correo electrónico** sobre nuestra región a alumnos españoles.

**Para ello vamos a aprender:**

- a hablar de actividades de ocio
- a hacer propuestas e invitaciones
- a aceptar o rechazar una propuesta
- a estructurar un correo electrónico



15 de julio de 2010

## Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010

### Avance de resultados

#### Principales resultados

- Disminuye la participación en actividades de vida social y diversión y crece el tiempo dedicado a la informática (redes sociales, búsqueda de información, juegos informáticos...). Casi el 30% de las personas realiza actividades relacionadas con las aficiones e informática (frente al 17,3% en 2003). Las actividades de vida social y diversión son realizadas por el 57% (el 64,4% en 2003).
- En su conjunto las mujeres dedican cada día dos horas y cuarto más que los hombres a las tareas del hogar. No obstante, en siete años los varones han recortado esta diferencia en 45 minutos.
- Aumenta el tiempo dedicado a los medios de comunicación (ver la TV, escuchar la radio, leer la prensa) hasta llegar a las tres horas diarias.

#### Lista de actividades de la Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010

##### 0 CUIDADOS PERSONALES

- 01 Dormir
- 02 Comidas y bebidas
- 03 Otros cuidados personales

##### 1 TRABAJO REMUNERADO

- 11 Trabajo principal y secundario
- 12 Actividades relacionadas con el trabajo (incluida búsqueda de empleo)

##### 2 ESTUDIOS

- 20 Estudios sin especificar
- 21 Colegio, instituto o universidad
- 22 Estudios durante el tiempo libre

##### 3 HOGAR Y FAMILIA

- 30 Actividades para el hogar y la familia no especificadas
- 31 Actividades culinarias
- 32 Mantenimiento del hogar
- 33 Confección y cuidado de ropa
- 34 Jardinería y cuidado de animales
- 35 Construcción y reparaciones
- 36 Compras y servicios
- 37 Gestiones del hogar
- 38 Cuidado de niños
- 39 Ayudas a adultos miembros del hogar

##### 4 TRABAJO VOLUNTARIO Y REUNIONES

- 41 Trabajo voluntario al servicio de una organización
- 42 Ayudas informales a otros hogares
- 43 Actividades participativas

##### 5 VIDA SOCIAL Y DIVERSIÓN

- 51 Vida social
- 52 Diversión y cultura
- 53 Ocio pasivo

##### 6 DEPORTES Y ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE

- 61 Ejercicio físico
- 62 Ejercicio productivo
- 63 Actividades relacionadas con los deportes

##### 7 AFICIONES E INFORMÁTICA

- 71 Artes y aficiones
- 72 Informática
- 73 Juegos

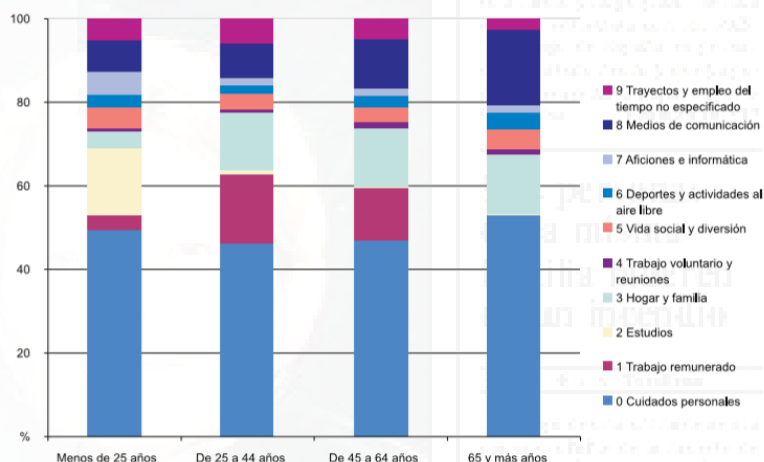
##### 8 MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- 81 Lectura
- 82 Ver televisión, DVD o vídeos
- 83 Escuchar la radio o grabaciones

##### 9 TRAYECTOS Y EMPLEO DEL TIEMPO NO ESPECIFICADO

- Trayectos con un propósito
- Códigos auxiliares

Distribución de actividades en un día promedio, por grupo de edad. 2009-2010





## ¿A qué dedican los españoles su tiempo libre...si lo tienen?

Según un estudio reciente, solo un 13,2% de los españoles prefiere tener más horas de ocio que de trabajo. No gastan mucho dinero en viajes y prefieren pasar su tiempo libre con familiares y amigos en su propia ciudad.

### Ocio o trabajo

La mayoría de los españoles dedica más horas a trabajar que a realizar actividades de ocio. El estudio desmiente por completo el tópico de que los españoles solo piensan en divertirse.

### El motor del ocio

Para los españoles una actividad de ocio tiene que ser entretenida, creativa y debe permitir relacionarse con otras personas. De ahí la importancia de los bares y de los restaurantes como lugares de encuentro social. El español va a un bar no solo a tomar algo sino a estar con los demás.

### Lo más y lo menos deseado

Entre todas las actividades de ocio, los españoles prefieren por este orden: quedar con amigos o con familiares, hacer actividades relacionadas con el cuerpo y la salud, comer bien, llevar a cabo actividades de tipo cultural, ir a la playa e ir de excursión a la montaña. Como actividades menos interesantes, consideran hacer deportes de aventura, pasar horas delante del ordenador y hacer cosas relacionadas con la formación personal.

**Después de haber leído e interpretado los gráficos que te hemos presentado, di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas; corrige las falsas.**

Los españoles...

1. dedican poco tiempo a actividades de ocio.

\_\_\_\_\_

2. gastan mucho dinero en grandes viajes.

\_\_\_\_\_

3. quedan mucho con amigos y familiares.

\_\_\_\_\_

4. no hacen mucho deporte.

\_\_\_\_\_

5. pasan muchas horas delante del ordenador.

\_\_\_\_\_

6. pasan mucho tiempo en bares y restaurantes.

\_\_\_\_\_

7. según el estudio sobre empleo del tiempo, el tiempo dedicado a las actividades relacionadas con la informática ha disminuido.

\_\_\_\_\_

8. menores de 25 años son los que dedican más tiempo a los medios de comunicación.

\_\_\_\_\_

In Aula 2

V





cine

## EL NOMBRE DE LOS PREMIOS GOYA

El argumento elegido para justificar esta decisión era que Goya, aparte de ser un pintor mundialmente conocido y representativo de la cultura española, resultaba un nombre corto y semejante a los de los Oscar o César que existían en Estados Unidos y Francia. Propuesto en Asamblea, los académicos se enzarzaron en una nueva polémica, zanjada a la postre por el director artístico Ramiro Gómez, quien recordó a los asistentes que Goya había tenido un concepto pictórico cercano al cine y que varias de sus obras más representativas tenían casi un tratamiento secuencial.

## LAS PRINCIPALES CANDIDATAS



### 15 AÑOS Y UN DÍA

7 Candidaturas

PELÍCULA

15 años y un día

DIRECTOR

Gracia Querejeta

ACTOR PROTAGONISTA

Tito Valverde

ACTRIZ DE REPARTO

Maribel Verdú

ACTRIZ REVELACIÓN

Belén López



### CANÍBAL

1 Goyas

8 Candidaturas

PELÍCULA

Caníbal

DIRECTOR

Manuel Martín Cuenca

ACTOR PROTAGONISTA

Antonio de la Torre

ACTRIZ REVELACIÓN

Olimpia Melinte



### LA HERIDA

2 Goyas

6 Candidaturas

PELÍCULA

La herida

ACTRIZ PROTAGONISTA

Marian Álvarez



### VIVIR ES FÁCIL CON LOS OJOS CERRADOS

6 Goyas

7 Candidaturas

PELÍCULA

Vivir es fácil con los ojos cerrados

DIRECTOR

David Trueba

ACTOR PROTAGONISTA

Javier Cámara

ACTRIZ REVELACIÓN

Natalia de Molina



### LA GRAN FAMILIA ESPAÑOLA

2 Goyas

11 Candidaturas

PELÍCULA

La gran familia española

DIRECTOR

Daniel Sánchez Arévalo

ACTOR REVELACIÓN

Patrick Criado

GUION ORIGINAL

Daniel Sánchez Arévalo

ACTOR DE REPARTO

Antonio de la Torre

ACTOR DE REPARTO

Roberto Álamo



**Gracia Querejeta**  
15 años y un día



**Manuel Martín Cuenca**  
Caníbal



**Fernando Franco**  
La herida



**David Trueba**  
Vivir es fácil



**Daniel Sánchez Arévalo**  
La gran familia española

### XXVII Edición 2014

#### 'Vivir es fácil con los ojos cerrados'

Los Goya han coronado la película de David Trueba, inspirada en la aventura de un maestro de escuela que sueña con conocer a John Lennon mientras rueda en Almería en 1966...

**Visiona el tráiler y comenta con tus compañeros qué te suscita esta película ganadora.**

→ *visiona y comenta...*



cine

Descubramos a los cinéfilos de la clase...

Tu compañero es un cinéfilo? Entre los dos intentad deducir el significado de las palabras en **negrita** que no conoczáis para poder responder a las preguntas.

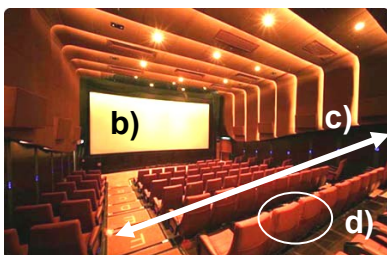
1. ¿ Prefieres las películas en **versión original**, con subtítulos o dobladas?
2. ¿ A qué sesión acostumbras a ir? ¿ as ido alguna vez a una **sesión golfa**?
3. ¿ Sabes qué día es **el día del espectador**?
4. ¿ Normalmente te fijas en **la banda sonora** de las películas que ves? Recuerdas cuál fue la última?
5. ¿ Ya has visto alguna película en **3D**? ¿ Qué te parece? ¿ Qué nuevas sensaciones aporta?
6. ¿ Cuándo llegas al cine te molesta tener que hacer cola en **la taquilla**?
7. ¿Cuál crees que ha sido la película más **taquillera** del año?
8. ¿ Sueles comprar **palomitas** cuando vas al cine?
9. ¿ Desde qué fila de **butacas** prefieres ver la película?
10. ¿ Cómo decides qué película vas a ver: por **la cartelera**, **el tráiler**, **el género** al que pertenece, por



a)



a)



b)

c)

d)

e)



e)

## Punto de lectura

---



---



---



---



---

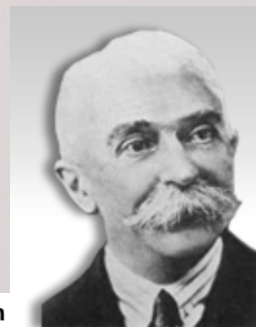


---





## Modalidades deportivas



**Barón de Coubertin**

El Olimpismo moderno fue concebido por Pierre de Fredi, Barón de Coubertin, a cuya iniciativa se reunió, el 23 de junio de 1894, el Congreso Atlético Internacional de París. En dicho congreso, se aprobó el restablecimiento de los Juegos Olímpicos y se acordó la creación del Comité Olímpico Internacional. En esa reunión se decidió que los primeros Juegos Olímpicos de la era moderna tendrían lugar en Atenas, del 6 al 18 de abril de 1896. Los Juegos Olímpicos de Atenas constituyeron un éxito, lo que animó a Coubertin a ordenar e impulsar los principios olímpicos.



Todas las modalidades deportivas se han mezclado, ayuda a ordenar las palabras escribiéndolas debajo de la foto correspondiente.

Automovilismo, Natación, Paracaidismo, Judo, Patinaje, Gimnasia, Equitación, Ping-pong, Piragüismo, Baloncesto, Tenis, Boxeo, Escalada, Fútbol, Béisbol, Remo, Hockey, Snowboarding, Atletismo, Rugby, Levantamiento, Vela, Esgrima, Golf, Olimpico, Pesas, Voleibol, Karate, Bádminton, Tiro, Esquí, Balonmano, Ciclismo, Ajedrez, Parapente.







Rafa Nadal

«Recuerdo que pensé: 'me he roto'. Miré a mi entrenadora y ella entendió mi mirada, no hizo falta decir nada. Pero esto fue una fracción de segundo porque enseguida pensé: 'esto es lo que hay, vas ganando y tienes que intentar aguantar el combate como sea'. Era consciente de que si lograba hacerlo no podría salir a disputar el bronce, pero de alguna manera estaba más cerca de la medalla», describe la judoka, que finalmente no tuvo más remedio que palmear el tatami, pero arrancó al público de sus asientos, al tiempo que estos le brindaron una ovación.

Aquello tuvo un significado, una enseñanza: «No importa cómo vayan sucediendo las cosas en la vida, una debe seguir luchando».



Ana Carrascosa

## ¿Quién lo ha dicho?

"Aquí estoy. Aquí sigo. Llevo seis temporadas y media en Los Ángeles y al menos terminaré mi contrato. Estoy contento. Se acabó el plazo hábil para los traspasos. Hay una noticia buena y una mala. La buena es que ya soy dueño de mi destino. La mala es que eso durará poco, justo hasta que firme por otro equipo.

De aquí hasta el final de temporada me centraré en ayudar al equipo, como he hecho siempre. La situación es delicada y acabo de superar una lesión que llegó, como todas (ya lo sé), en un momento muy inoportuno. Sé que me repito, pero es lo que hay. Siempre me lo planteo así: tratar de hacer las cosas lo mejor posible para intentar que mi equipo gane. Simple. Real. En estos meses me juego mucho, tampoco hay que engañarse. Conviene tener un buen rendimiento por muchas razones."



Fernando Alonso



"¡Odio perder! Al principio de cada año, sea cual sea la situación, el objetivo es el de luchar por ganar hasta el final. Me encanta ganar y me encantan las carreras de coches: este año he acabado segundo y no cabe duda de que, siendo así de competitivo, quería ganar, como también quería el equipo. Sin embargo, es un honor para mí estar aquí hoy y quiero dar las gracias al equipo por esto: esperamos ser los primeros el año que viene".

Ganar un título "es una sensación bonita. Todos los títulos hacen ilusión. Cuando son en grandes ciudades y Río lo es, en la primera edición de un torneo, y además saliendo de problemas de espalda, es una sensación bonita y evidentemente, para mí, volver a competir y a ganar es importante después de lo que pasó en Australia. Uno va haciendo su carrera, yo voy haciendo mi camino. Ni en mis mejores sueños pensaba poder hacer lo que estoy haciendo".



Pau Gasol

## Invitaciones y propuestas

Lee este mensaje de correo electrónico que envía Jaime a sus compañeros de trabajo y subraya todas las expresiones que utiliza para hacer una propuesta.

Enviar

Guardar ahora


Descartar

Para:

Añadir Cc

Añadir CCO

Asunto:

 Adjuntar un archivo


**B**


*I*


U


~~F~~


**T**



































« Texto

¡Hola a todos!

¡Por fin nos hemos mudado! Paula y yo hemos terminado de abrir cajas y de colocar todo este fin de semana, así que ahora queda inaugurar el piso. ¿Qué tal si venís el próximo sábado? Hemos pensado preparar una pequeña fiesta, con algo de picar, música... Por supuesto, podéis venir con vuestra pareja o con algún amigo. También podríamos ir luego a dar una vuelta, esta es una zona muy animada y hay un montón de bares y terrazas donde tomar algo. Venga, animaos todos, que lo vamos a pasar muy bien.

Un abrazo y hasta el sábado,

Jaime

Enviar

Guardar ahora

Descartar

Relaciona un elemento de cada columna para formar oraciones completas.

- |                           |       |   |
|---------------------------|-------|---|
| 1. ¿Qué tal               | _____ | a. vamos a la playa este fin de semana? |
| 2. ¿Por qué               | _____ | b. y nos vamos de compras juntos.       |
| 3. ¿Vamos                 | _____ | c. no alquilamos una película?          |
| 4. ¿Y si                  | _____ | d. a comer juntos el sábado?            |
| 5. Podríamos              | _____ | e. parece si vamos a dar un paseo?      |
| 6. ¿Qué te                | _____ | f. si damos una fiesta el viernes?      |
| 7. Ven a buscarme al cole | _____ | g. salir a cenar esta noche.            |

### A comunicar:

## Aceptar una propuesta o una invitación

Vale, de acuerdo  
Muy bien  
Por supuesto  
¡Fenomenal! / ¡Estupendo! / ¡Encantado!  
¡(Pues) claro!

## Rechazar una propuesta o una invitación

(No), (no) (muchísimas) gracias, + valoración, pero...  
Lo siento, (no puedo) es que...  
Bueno, es que...  
Desgraciadamente no puedo, es que...  
Eres muy amable, pero (es que)...





## A comunicar...

Haz un listado de algunas actividades que te gusten y invita a tu compañero a pasar un día diferente.

Él/ ella rechaza; le propones otra alternativa; él/ ella acepta; concertáis la cita: cuándo, a qué hora y donde quedáis.

### Actividades:

---



---



---



---

*No te olvides de utilizar las estructuras adecuadas para aceptar o rechazar una invitación...*

### En diálogo...

	:	<hr/>
	:	<hr/>
	:	<hr/>
	:	<hr/>
	:	<hr/>
	:	<hr/>
	:	<hr/>
	:	<hr/>
	:	<hr/>



### Mi léxico:

Ver la televisión / una película  
 Escuchar música / la radio / una canción  
 Ir al cine / al teatro / al parque  
 Tener, concertar una cita / planes  
 Invitar a .../ quedar con ...  
 Salir con los amigos  
 Ir de paseo / de compras / de excursión / pasear / caminar  
 Tomar algo / un café / una copa  
 Hacer deporte / ejercicio / gimnasia  
 Jugar al fútbol / al baloncesto / al tenis

¿Vamos a ....?  
 ¿Vamos a bailar?  
 ¿Vienes a ...?  
 ¿Vienes al gimnasio?  
 ¿Quedamos ...?  
 ¿Quedamos el viernes?  
 ¿Quedamos en tu casa?  
 ¿Quedamos para cenar?  
 ¿Te viene bien a las cuatro?  
 Entrada, invitación  
 Programa



¿Quién de vosotros conoce mejor la ciudad o la región en la que estáis?  
Piensa en los lugares que conoces y completa el cuadro abajo.

	Nombre	¿Dónde está?
1. Un local con buena música		
2. Un parque tranquilo		
3. Un lugar donde se puede hacer deporte		
4. Una tienda de ropa barata y original		
5. Un lugar para hacer los deberes y estudiar		
6. Un lugar para divertirse con los amigos		
7. Un barrio /calle guay		
8. Un restaurante de comida tradicional		
9. Un pueblo con encanto		
10. Un casco antiguo a no perder		
11. Un bar/ discoteca con música latinoamericana		
12. Un rincón secreto		
13. Un paseo inolvidable		
14. No puedes pasar sin ello		

### Valorar:

#### Parecer

me		excelente
te		muy bueno /a
le	<b>parece</b>	una maravilla
nos	<b>parecen</b>	un rollo
os		un horror
les		

#### Actividades lúdicas

#### Pasárselo + bien / mal

me lo he pasado	
te lo has pasado	
se lo ha pasado	bien / mal
se lo hemos pasado	
os lo habéis pasado	
se lo han pasado	



Enviar Guardar ahora Descartar

Para:

[Añadir Cc](#) | [Añadir CCO](#)

Asunto:

[Adjuntar un archivo](#)

**B** *I* U *F* *TT*

Escribe un correo electrónico proponiendo algunas actividades interesantes de tu región. Ten en cuenta que te vas a dirigir a un español; intenta escribirlo desde tu punto de vista personal.

Enviar

Guardar ahora

Descartar



# ANEJOS

Ruletas para gustos

Presentación PPT: Goya



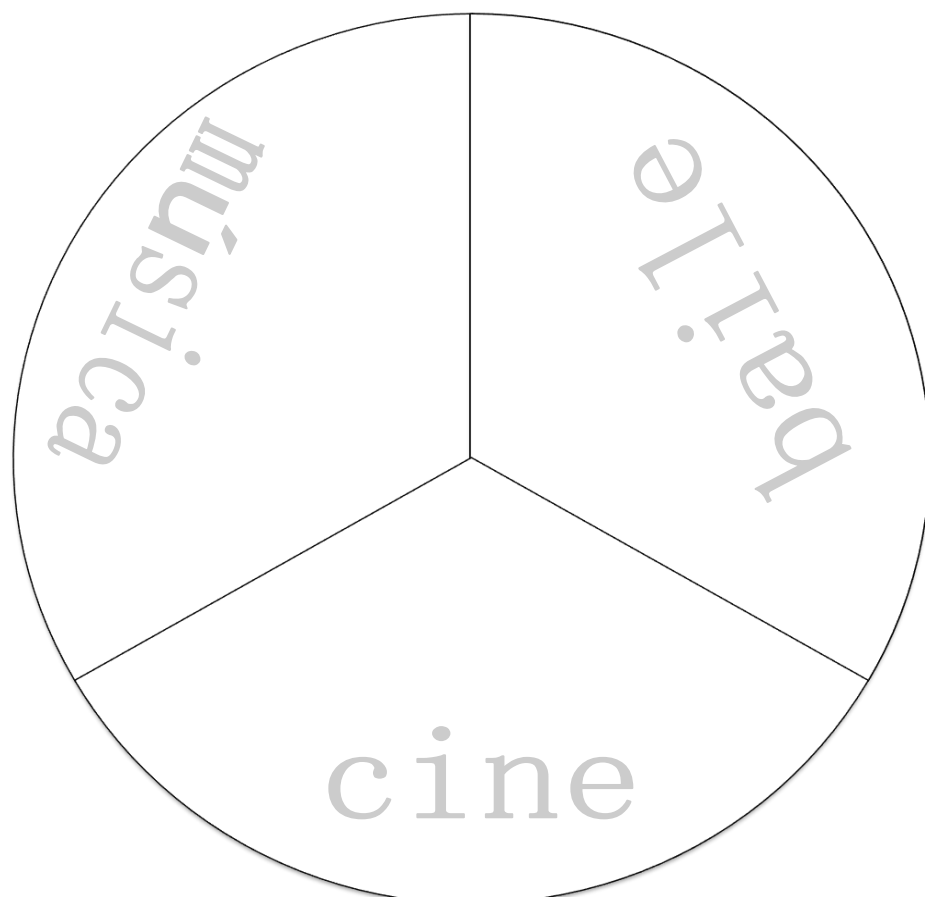
# Ruletas para gustos



# Ruletas para gustos



# Ruletas para gustos





# Presentación Goya



# Presentación Goya



*La maja desnuda*

1795 - 1800

Óleo

Lienzo



*La maja vestida*

1800 - 1807

Óleo

Lienzo





# Presentación Goya



## Ficha técnica

Número de catálogo  
Po2546

Autor  
Goya y Lucientes, Francisco de

Título  
El Comercio

Fecha  
1801 - 1805

Técnica  
Temple

Soporte  
Lienzo

Medidas  
Diámetro: 227 cm.



## Ficha técnica

Número de catálogo  
Po7748

Autor  
Goya y Lucientes, Francisco de

Título  
Vuelo de brujas

Fecha  
1797

Técnica  
Óleo

Soporte  
Lienzo

Medidas  
Alto: 43,5 cm.; Ancho: 30,5 cm.



## 3ª parte

**CLIL** - aula ministrada aos alunos do 7º ano em colaboração com a professora de ciências da natureza: Enquadramento didático-pedagógico

Dossier do aluno

**Atividade do *Día de los Reyes***: Enquadramento pedagógico

Registo fotográfico

Comentário dos alunos

**Atividade *ABC Cuerpo***: Enquadramento pedagógico

Registo fotográfico

## Propostas didáticas inovadoras: o *curriculum* integrado

*«To learn how to master a musical instrument, or a football, requires that we gain both knowledge and skill simultaneously. In other words, we learn effectively by experiencing both learning about the instrument, and having hands-on practice at using the instrument, at the same time. This is as true of music and football as of language.»*

David Marsh, *Using Languages to learn and learning to use languages*

A abordagem CLIL - Content and Language Integrated Learning - refere-se a situações de aprendizagem em que as matérias de estudo são lecionadas numa língua estrangeira, tendo o duplo objetivo de facilitar a aprendizagem dessa língua e dos conteúdos selecionados. No contexto europeu, esta abordagem tem vindo a ser implementada com taxas de sucesso que justificam o entusiasmo inicial desta proposta.

Uma das razões que terá levado ao desenvolvimento desta proposta é o facto de uma grande parte das pessoas que saem do sistema de ensino obrigatório, demonstrarem uma capacidade muito reduzida de operacionalizar os conhecimentos linguísticos adquiridos, apesar das extensas cargas horárias dedicadas ao seu estudo explícito. Não basta aprender sobre a língua, a aprendizagem eficiente só se produz através da sua utilização, numa dimensão que ultrapassa a metalinguagem.

Claro que as abordagens didáticas comunicativas e orientadas para a ação conseguem ultrapassar as limitações das abordagens estruturalistas, e mais tradicionais, proporcionando trilhos de aprendizagem contextualizada no mundo real. No entanto, a abordagem CLIL parece trazer benefícios inegáveis para o campo da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Algumas das vantagens apontadas para este tipo de metodologia prendem-se com o desenvolvimento da consciência intercultural; a potencialidade de despertar a curiosidade dos alunos; a ampliação do espectro de interesses dos alunos relativamente à língua meta; a criação de um espaço natural de aprendizagem integrada. Pelo que já foi apontado, o CLIL constitui-se como uma oportunidade de relacionar conteúdos e competências, que se tornam transversais a todo o *curriculum*, podendo desenvolver-se ao longo de diferentes unidades de tempo, seja uma aula, unidade didática ou atividade específica.

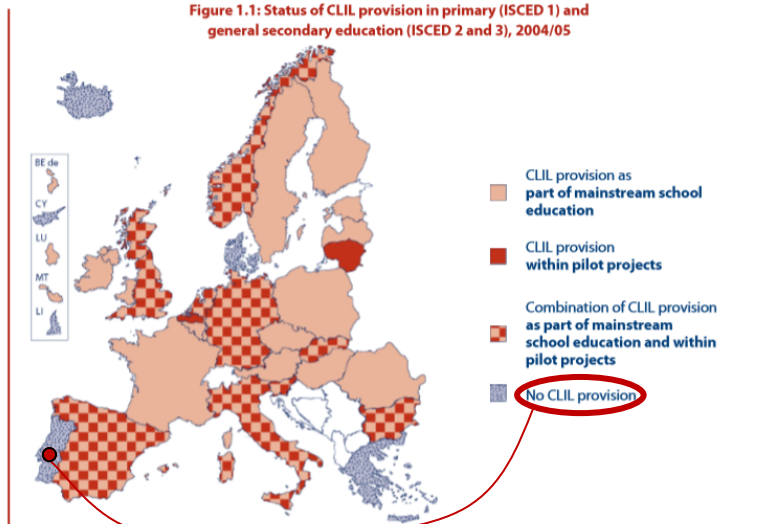
A gestão de um *curriculum* integrado tem sido apontada como um dos fatores que influenciam tanto a capacidade da escola para atrair o interesse dos alunos como o aumento da participação destes na vida escolar, repercutindo-se no nível de sucesso académico alcançado.

Em Portugal o desenvolvimento de projetos CLIL não tem acompanhado as iniciativas de outros países da União Europeia, como podemos verificar a partir da análise do mapa de distribuição abaixo, retirado do relatório Euridyce de 2006, referente ao ano letivo 2004/05.

### 1.1. Status of CLIL provision

CLIL type provision is part of mainstream school education in the great majority of countries at primary and secondary levels. In around a third of them, it also occurs within pilot projects (Chapter 3). CLIL exists solely within pilot projects in Belgium (the Flemish Community) and Lithuania.

Figure 1.1: Status of CLIL provision in primary (ISCED 1) and general secondary education (ISCED 2 and 3), 2004/05



Pela importância que re-conheço a este tipo de abordagem, optei por lecionar uma aula, integralmente em espanhol, em colaboração com a professora de ciências da natureza, ao 7º A. O tema escolhido integrou-se na unidade didática que a professora se encontrava a lecionar e serviu também de ponte temática e conhecimentos prévios para a unidade que eu própria iria iniciar em breve com aquela turma: Volcán, volcanes.

Esta aula foi o primeiro contacto com a turma, e depois de uns minutos iniciais de rostos interrogantes, os alunos aderiram às propostas efetuadas de forma muito participativa, mostrando-se entusiasmados por poder aprender algo que os motiva de uma forma diferente.

Notei que a pressão para responder corretamente em espanhol não foi tão acentuada como na aula de língua o que resultou numa interação oral mais descontraída, em que os alunos arriscaram mais a nível linguístico, sem receio de estarem a cometer erros.

Os benefícios desta abordagem, parece-me, podem adaptar-se noutras utilizações, por exemplo quando na aula de português o professor consegue extrapolar os conteúdos específicos desta disciplina e utilizar o discurso para estabelecer interrelações com outras disciplinas. Procurei explorar esta abordagem a partir da análise de barras cronológicas que permitiram a intertextualidade com distintas áreas do conhecimento humano, e do conhecimento dos alunos das outras disciplinas, promovendo o pensamento complexo.



CLIL volcán, volcanes 7º ano

**Operacionalização didática**

Contextualização da aprendizagem;

Recursos audiovisuais autênticos;

Pensamento complexo: procura de sentido a partir das diferentes fontes de informação postas à disposição do aluno;

Interdisciplinaridade com a disciplina de Ciências da Natureza;

**Pedagogia das 12 necessidades**

Pedagogia ativa: fazer explorar o complexo, partir dos interesses e das necessidades, utilizar os objetos concretos do mundo real;

Pedagogia diferenciada: ser um mediador que suscite o progresso, observe as reações, for-

# Volcán, volcanes

7º A

27 febrero de 2014

Alumno: \_\_\_\_\_

rtve.es

[Noticias](#)
[TV](#)
[Radio](#)
[Deportes](#)
[El Tiempo](#)
[Infantil](#)

RTVE.es/EFE

14.02.2014

Al menos **dos personas han muerto y 200.000 han sido evacuadas** por la erupción del volcán Kelud en la provincia de Java Oriental, en [Indonesia](#). El Kelud ha expulsado ceniza, arena y rocas a 15 kilómetros de altura.

Las autoridades **han ordenado a unas 200.000 personas de las localidades cercanas al volcán que abandonen sus hogares**, y al menos 100.000 ya lo han hecho, según informa la agencia Reuters.

Las víctimas mortales son un hombre y una mujer, ambos de 60 años, que han muerto al derrumbarse sus viviendas bajo el peso de la ceniza acumulada en la localidad de Malang, según ha declarado al diario [Jakarta Post](#) el portavoz de la Agencia Nacional de Ayuda en Desastres, Sutopo Purwo Nugroho.

La peligrosidad de la erupción se debe a la densa población (unas 36 poblaciones en unos 10 kilómetros a la redonda) asentada en la ladera del monte, que se encuentra en el distrito de Kediri, en el este de la isla de Java.



Decenas de miles de personas han tenido que ser evacuadas tras la erupción del volcán Kelud, en Java Oriental, Indonesia. AFP PHOTO / AMAN ROCHMAN

#### Noticias relacionadas

- Al menos 14 muertos al entrar en erupción el volcán Sinabung en Indonesia
- La erupción del volcán Sinabung deja más de 25.000 evacuados en Indonesia
- Indonesia amplía la zona de emergencia tras una nueva erupción del volcán Sinabung
- Unas 19.000 personas son evacuadas por la erupción del volcán Sinabung en Indonesia

## El Hierro registra la mayor actividad sísmica desde 2011



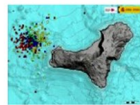
EMILIO DE BENITO | Madrid

Hoy ha habido al menos tres sismos que se han notado en el territorio

27/03/2013

20:02 CET

## Un terremoto de 4,6 al oeste de El Hierro se siente en La Palma



EMILIO DE BENITO | Madrid

No ha habido daños materiales ni personales. La isla sufre la tercera gran crisis sísmica desde junio de 2011

21/03/2013

20:00 CET

## Una gigantesca orgía volcánica dio paso a los dinosaurios



JAVIER SAMPEDRO | Madrid

El florecimiento de estos animales se debió a la erupción de una serie de volcanes gigantes al final del triásico

Un **volcán** es una abertura en la superficie de la Tierra a través de la cual sale el magma (erupción volcánica).

Como consecuencia de las sucesivas erupciones, las lavas solidificadas, junto con los materiales piroclásticos, se acumulan próximos a la abertura formando una elevación (**cono volcánico**).

La palabra volcán deriva de **Vulcano**, Dios romano del fuego y de la metalurgia.

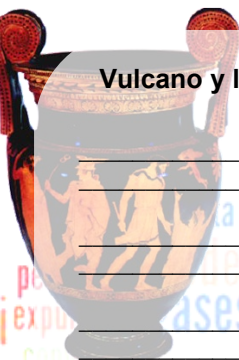


Vulcano



### Vulcano y la fuerza creadora

### El mito de Pandora



Pandora, John William Waterhouse





**La fragua de Vulcano**, Diego Velázquez

[www.museodelprado.es](http://www.museodelprado.es)

El dios Apolo, coronado de laurel y vestido con túnica anaranjada en la fragua de Vulcano para avisarle del adulterio de su esposa Venus, diosa de la belleza, con Marte, dios de la guerra.

Apolo, dios de la poesía y de la música, conocedor de la verdad representa la superioridad de las artes frente a la Artesanía, representada en Vulcano, dios romano del fuego y protector de los hereros. Esta obra, ideada totalmente por **Velázquez** sin mediación de encargo alguno, encierra una alabanza a su profesión de artista elevando la pintura al nivel de la poesía y la música, y distanciándola de la práctica artesana.

Destacan en esta obra, realizada en Roma durante el primer viaje de Velázquez a Italia, las referencias a la estatuaría grecorromana en el tratamiento de los desnudos y al barroco clasicista italiano.



**Velázquez, Diego Rodríguez de Silva y** ( Sevilla, 1599– Madrid, 1660)

Pintor español. Adoptó el apellido de su madre, según uso frecuente en Andalucía, firmando "Diego Velázquez" o "Diego de Silva Velázquez". Estudió y practicó el arte de la pintura en su ciudad natal hasta cumplir los veinticuatro años, cuando se trasladó con su familia a Madrid y entró a servir al rey desde entonces hasta su muerte en 1660. Gran parte de su obra iba destinada a las colecciones reales y pasó luego al Prado, donde se conserva. La mayoría de los cuadros pintados en Sevilla, en cambio, ha ido a parar a colecciones extranjeras, sobre todo a partir del siglo XIX.



# Volcán, volcanes



## Áreas volcánicas en España

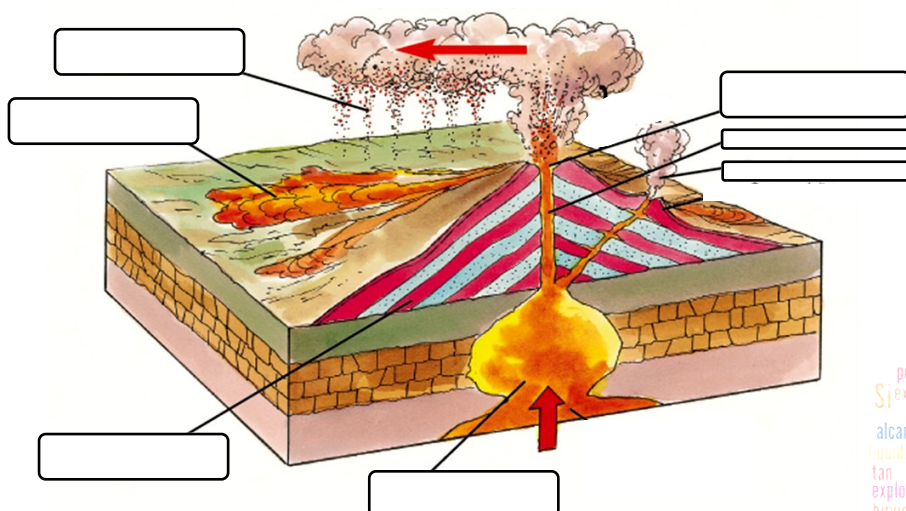
En España existen varias áreas volcánicas, como son las Islas Canarias, la comarca de La Garroxta (Girona), Cabo de Gata (Almería), Cofrentes (Valencia), las Islas Columbretes (Castellón) y Campos de Calatrava (Ciudad Real). Entre ellas, solamente en la Garroxta y en Canarias han tenido lugar erupciones durante los últimos 10 000 años, y únicamente en el archipiélago canario ha habido erupciones en épocas históricas.

## La naturaleza de los volcanes

Un **volcán** es el resultado visible en la superficie terrestre de un largo proceso geológico, por el cual aflora material rocoso fundido (**magma**) y gases del interior de la Tierra de una manera más o menos violenta. La sucesiva acumulación de este material en los alrededores de la zona de emisión forma un relieve, que generalmente adopta una forma cónica que se denomina **edificio volcánico** y que puede llegar a tener considerable altura. El orificio por el que sale este material se denomina **boca eruptiva**.

El volcán puede arrojar material fluido y caliente al exterior de forma no explosiva, denominándose entonces **lava**, la cual se desliza por la acción de la gravedad por las pendientes del edificio volcánico pudiendo cubrir grandes extensiones en las cercanías del volcán.

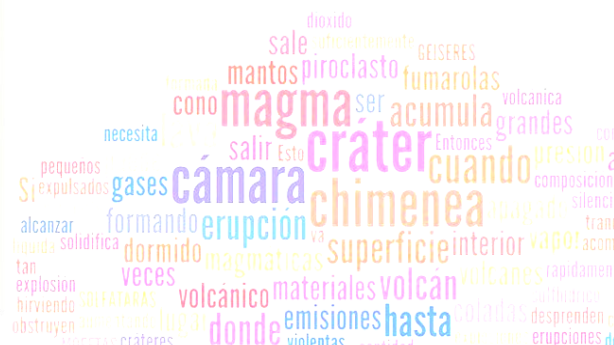
El volcán puede arrojar también de manera violenta fragmentos de lava al aire de muy diversos tamaños y diferente grado de consolidación con trayectorias de gran alcance, así como formar una gruesa columna de material ascendente (principalmente de gases y del material más fino) encima de la boca emisora, cuya altura depende del grado explosivo de la erupción y que al dispersarse o colapsar entrañan un grave peligro. Estos materiales se denominan genéricamente **piroclastos** (bombas volcánicas, lapilli, ceniza, etc) y se diferencian por su tamaño, composición y por su dinámica de deposición.



## Las partes de un volcán

Con lo que has leído ya puedes completar la imagen de la izquierda.

¿Te animas?



Material elaborado por la profesora Cláudia



# Volcán, volcanes



## Volcanología

Las islas Canarias constituyen una de las regiones volcánicas activas más interesantes del Planeta. Su estudio está ligado a los primeros pasos de la Volcanología actual, reflejados en los trabajos de grandes naturalistas del siglo XIX como Humboldt, von Buch, Lyell, Hartung, Fritsch, Reiss, etc. A lo largo del siglo XX ha continuado esta investigación en el archipiélago, paralelamente al fuerte desarrollo de la Volcanología, a cuyo progreso han contribuido los estudios sobre distintos aspectos del volcanismo canario.

Independientemente de su interés científico, el volcanismo canario supone un riesgo potencial para unos dos millones de personas que residen en alguna de sus ocho islas mayores o las visitan como turistas. Esta circunstancia exige mantener una vigilancia continua de la actividad volcánica, así como desarrollar medidas de prevención ante una posible crisis eruptiva.



Atividade *Día de los Reyes* 10º ano**Operacionalização didática**

Abordagem por tarefas: tipologia de Sheila Estaire, os alunos refletem sobre as atividades realizadas elaborando afirmações sobre motivação, preferências, expectativas;

Aprendizagem significativa;

Abordagem intercultural;

**Pedagogia das 12 necessidades**

Pedagogia humanista: estabelecer a confiança; atribuir responsabilidades;

Pedagogia do projeto: suscitar o empenhamento; organizar-se;

Pedagogia ativa: estimular a interação entre o aluno e a sua envolvente;

Pedagogia interativa: incitar à colaboração.

Para a realização desta atividade, solicitei a colaboração da Consejería de Educación de España em Portugal e da Porto Editora, que gentilmente nos enviaram materiais diversos que constituíram um fator de motivação para os alunos, ao ver que entidades institucionais do âmbito extraescolar também se envolveram para o sucesso da sua atividade.

A atividade foi pensada e organizada de forma a que os alunos experienciassem de facto o dia de reis na sua essência, a partilha, e não se limitassem a falar de uma tradição praticamente em desuso no seu meio: os alunos saíram da escola para oferecerem alguns brinquedos a crianças do 1º ciclo da Escola Básica de Milhundos, e desta forma partilhar a tradição e a língua espanhola.

Os alunos empenharam-se em aprender algumas músicas em espanhol e escolher alguns presentes dos seus próprios brinquedos em bom estado e em desuso, ou outros objetos que pudessem fazer as delícias das crianças.

A mim correspondeu-me a criação e apresentação de um power point sobre a tradição do Dia de Reis e a dinamização da atividade com a realização de um jogo de perguntas-respostas que serviu para aferir a atenção dos alunos e para distribuir os materiais/ presentes enviados.





Fig. 9 Registo fotográfico entregue a cada aluno



### **Comentários escritos pelos alunos no final da atividade:**

“Adorei esta atividade, foi como voltar atrás no tempo e voltar a ser criança. A interação com as crianças foi fascinante e muito engraçada. Foi uma experiência muito divertida, boa e inesquecível, e assim celebramos uma data tão importante como é o dia de reis.”

“Penso que a atividade foi bem elaborada. Estava muito organizada e foi elaborada de forma muito clara e interativa, de modo que os alunos da escola visitada entendessem tudo o que foi transmitido.”

“Gostei de conviver com a turma de uma maneira diferente, o que nos aproximou e nos fez perceber que por vezes é melhor dar que receber, e a felicidade na cara daqueles crianças despertou uma alegria em mim sem limites.”

“Gostei muito da atividade, pois pudemos fazer os miúdos felizes e convivemos com eles, adorei distribuir os presentes e ver o sorriso na cara das crianças. Adorei cantar para os miúdos. É sempre bom partilhar a alegria e um pouco do que aprendemos nas aulas de espanhol com os outros.”

“A visita de estudo realizada à escola do 1º ciclo demonstrou ser importante na medida em que revimos alguns conhecimentos acerca da disciplina, como por exemplo a cultura. Para além disso mostrou que com pequenas coisas conseguimos despertar a curiosidade das crianças e assim partilhar alguns conhecimentos.”

“Adorei a atividade e gostava de repetir porque ver aquelas crianças todas felizes fez-me voltar aos tempos de criança, o que me encheu o coração de alegria.”

“Gostei muito da experiência, a felicidade deles era contagiante, era impossível ficar indiferente ao sorriso deles. Eles participaram ativamente e ficaram encantados com os presentes e com as canções que cantamos.”

“Tenciono ir lá mais vezes, visitá-los, porque sem dúvida, este dia ficará guardado no meu coração. Foi uma alegria!”





## Atividade ABC Cuerpo 7º ano

## Operacionalização didática

## Pedagogia das 12 necessidades

Trabalho em grupo, atribuição de responsabilidades a um líder para organização da equipa;

Pedagogia humanista: estabelecer a confiança; atribuir responsabilidades;

Montagem/ criação dos painéis;

Pedagogia do projeto: suscitar o empenhamento; organizar-se;

Realização do jogo em ambiente extra-aula (jardim da escola);

Pedagogia ativa: estimular a interação entre o aluno e a sua envolvente;

Exposição pública do trabalho realizado (Semana das línguas);

Pedagogia interativa: incitar à colaboração.

Esta atividade incorporou a UD *Ocio y tiempo libre*, lecionada ao 7ºA. Esta turma era constituída por alunos muito motivados, também muito competitivos, que ao longo do ano demonstraram sempre muito empenho nas atividades em que se envolviam.

A sugestão de atividade foi muito bem recebida, a hipótese de expor o trabalho realizado a toda a comunidade escolar, por ocasião da Semana das Línguas, serviu de fator de motivação uma vez que o reconhecimento é importante para estes alunos.

O objetivo da atividade foi a realização de uma síntese linguística e cultural do que tinham aprendido ao longo desta e outras UD's, construindo letras e posteriormente palavras em espanhol que representassem as funções comunicativas trabalhadas nas aulas. Os alunos organizaram-se em grupo, cada grupo tinha a responsabilidade de formar um certo número de letras e palavras. As letras e palavras foram fotografadas, editadas e em seguida montadas em painéis onde os alunos acrescentaram elementos gráficos relacionados com as comunidades autónomas. Os alunos comentaram que o *reforço físico* que deram às palavras ajudaram-nos a memorizar a sua forma de escrita e a desenvolver a confiança na hora de as produzir.



Fig. 11 Registo fotográfico da atividade *ABC cuerpo*



## Considerações finais

A linearidade do tempo cronológico não significa que o passado seja uma realidade estática, ou que se imponha uma lógica de exclusão em relação aos fenómenos ocorridos. A relação dialógica que mantemos com o passado é variável o que lhe confere um carácter dinâmico. Concomitantemente, a valorização dos factos apresenta uma variação diacrónica e sincrónica que implica também uma variação de sentido, que oriente ou crie o futuro.

A educação escolar, como processo educativo, opera uma cisão cultural idealizada no conjunto dos feitos e dos conhecimentos alcançados pelo homem, de acordo com variantes que são sempre contingentes e contextuais. A interpelação do passado no contexto escolar parte sempre de interpretações, por um lado, do que é melhor, do que constitui o melhor exemplo cultural, legitimando-o para as futuras gerações, e por outro das dinâmicas socio-político-económicas.

Este processo de seleção tem, privilegiado, nos últimos anos, um modelo educativo predominantemente tecnológico que contradiz os desenvolvimentos resultantes da investigação educativa. Esta contradição conduz a um afastamento entre a prática educativa (tecnológica, instrumental) e a teoria educativa, lançando a educação para o vórtice de múltiplas perspetivas, sem que se fomente uma verdadeira interdisciplinaridade.

Como refere Chomsky, o modelo educativo que impera é um modelo colonial cujo objetivo é “continuar discapacitando a los maestros y estudiantes, de forma que caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas” (Chomsky, 2001:10). Os procedimentos e as técnicas são necessárias mas somente pertinentes quando dão resposta a objetivos e finalidades educativas que transcendem a mera instrumentalização; urge pensar a pedagogia nas suas vertentes constitutivas, não deixando de lhe restituir o seu fundamento primordial: a educação como processo antropológico.

Foi esta procura de sentido da educação na contemporaneidade, particularmente da educação escolar, mediada por uma razão fundamentada numa reflexividade crítica, sobre os conhecimentos teóricos e os resultados da prática, que nos orientou na realização deste trabalho.

Impôs-se um campo de análise - a praxiologia educacional - uma orientação metodológica - a pedagogia pós-moderna, e um eixo de reflexão - a comunicação.




A abordagem destes elementos concretizou-se na confluência de três níveis de análise; um **primeiro nível** em que se procedeu ao diagnóstico da situação, através de uma investigação-reflexão sobre os fundamentos da educação, que se reconhece como um fenómeno cuja unidade interdisciplinar, e portanto complexa, se configura num projeto antropológico cujo sentido “não pode fazer a economia da questão do porquê educar.” (J. Leif e G. Rusten), o que nos conduziu a um **segundo nível** em que se debatem as finalidades educativas, entrando numa dimensão do desejável, sem o qual nos bastaria o conhecimento analítico já construído respeitante à educação, o que iria, por seu lado, contribuir apenas para a reprodução dos modelos educativos, com as implicações correspondentes para os modelos sociais.

O **terceiro nível** de análise, decorrente da mediação entre os dois primeiros é o nível da ação efetiva, a dimensão do possível, onde se começam a configurar as melhorias desejadas. Este nível corresponde ao estabelecimento dos objetivos, cuja consecução se realiza através de uma mediação técnica em que o educador emerge como sujeito-criador, parte integrante de uma relação comunicacional triangular dinâmica (educador - conhecimento - aluno).

O eixo que orientou a elaboração dos objetivos, neste nível de análise, foi o conceito de comunicação. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, a comunicação assume um papel fundamental, instituindo-se como competência e finalidade. De facto, no espaço tensional que se estabelece entre o eu e o outro, na assunção da alteridade como conformação da identidade, o comunicar não se pode concretizar sem o comunicar-se, não se pode dizer sem saber dizer-se, sem se posicionar em relação ao outro, sem assumir a sua dimensão existencial.

A exploração didático-pedagógica da comunicação como valor realiza-se na aplicação prática das teorias e ideias que anteriormente configuramos num esboço de uma pedagogia pós-moderna. Neste nível de análise procurou-se efetivar a confluência exigida por uma visão praxiológica da educação.

Com efeito, a ultrapassagem dos desafios labirínticos, resultantes, por um lado, da profusão de teorias e ideias sobre educação, e, por outro, da cisão entre a prática e a teoria educativas, poderá ser realizada através de uma orientação metodológica que, inscrita numa forma pós-moderna de conceber o homem e o conhecimento, alguns autores designam de pedagogia da complexidade.



Qual Ariadne, corresponde ao educador pós-moderno entrelaçar os diversos fios divergentes, ou assim tradicionalmente considerados, fazendo-os convergir numa rede que lhe permitirá realizar uma série de opções baseadas na racionalidade crítica, constituindo a sua base de multi-referencialidade pessoal, a sua identidade pedagógica construída. A complexidade é, neste sentido, “concebida como uma reforma profunda do pensamento, uma opção epistemológica que é, por si mesma, objetivo e método educativos” (Morin, 2007:488).

As mudanças que a condição pós-moderna reclama à educação são mais profundas do que as reformas que têm vindo a ser realizadas podem reverter; os desafios da contemporaneidade educativa só poderão ter uma resposta através de uma visão praxiológica da educação, onde investigação e ação se complementam, e retroalimentam.

O pensamento complexo conduz a uma nova forma de conhecer, que pressupõe o conhecimento do próprio conhecimento; a uma vigilância crítica aos postulados da razão moderna; à instauração de uma ética que escapa ao espaço egoísta da mesmidade para se fundamentar num espaço de alteridade, um espaço comunicacional entre o eu e o outro; à experimentação das ideias; ao desenvolvimento enfim de uma racionalidade que nos permita conceber instrumentos de análise cada vez mais capazes no processo de inteligibilidade do mundo.

É para essa procura de sentido que a educação escolar deve proporcionar vários percursos, interrelacionando os avanços da investigação educativa com as necessidades da prática, não no sentido de a conformar, mas fundamentar numa perspetiva de articulação entre o que é, o que se deseja e o que é possível, instituindo, desta forma, a educação como projeto antropológico.

## Índice de Figuras

Figura 1: Tema do relatório e conceitos básicos .....	2
Figura 2 : Contexto do ato educativo .....	6
Figura 3: Ideia - evolução de um conceito .....	23
Figura 4: Paradigma das 12 necessidades .....	28
Figura 5: Delimitação do concelho de Penafiel .....	32
Figura 6: Atividades e eventos realizados no concelho .....	33
Figura 7: Perspetiva dos campos desportivos exteriores .....	33
Figura 8: Espaços interiores e interiores da escola .....	37
Figura 9: Registo fotográfico da atividade <i>Día de Reyes</i> .....	151
Figura 10: Apresentação PWP do <i>Día de Reyes</i> .....	153
Figura 11: Registo fotográfico da atividade <i>ABC Cuerpo</i> .....	155



## Bibliografia

ABDALLAH-PRETCEILE, Martine, *Vers eu Pédagogie Interculturelle*, Paris, Ed. Anthopos, 1996

AGUERRONDO, Inés, *Conocimiento complejo y competencias educativas*, Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, 2009

AGUILERA, Fernando Gómez, *Saramago nas suas palavras*, Caminho, 2010

BIZARRO, Rosa (org.); *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais.*, Areal Editores, 2007

BLOOM, Harold, *Como ler e porquê*, Caminho, 2001

CASTILLO, Xavier Laudo Castillo, *La hipótesis de la pedagogía posmoderna: educación, verdad y relativismo*, Salamanca, in Teor. Educ. 23, 2-2011, pp. 45-68

CARVALHO, Adalberto Dias, *A Educação como Projecto Antropológico*, Porto, Afrontamento, 1993

CARVALHO, Adalberto Dias, *Esboço e Fundamentos Filosóficos de uma Pedagogia da Complexidade*, Universidade do Porto, Revista da Faculdade de Letras, Serie Filosofia, nºs 5-6, 1988-1989

CARVALHO, Adalberto Dias, org., *Contemporaneidade Educativa e interpelação Filosófica*, Porto, Afrontamento, 2010

Conselho de Europa; *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*, Lisboa: Asa, 2001

CARVALHO, A — (org.), *Filosofia da Educação: temas e problemas*, Porto, Afrontamento, 2001

COUTO, Maria João, *Da Comunicação entre as diferenças, reflexões em torno da educação social e do seu sentido contemporâneo*, Porto, 1996

FIGUEIREDO, Olívia, *Didática do Português Língua Materna, Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, Ed. Asa, 2004

- FONSECA, Fernanda Irene, *Gramática e Pragmática*, Porto Editora, 1994
- LITTLEWOOD, William, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 1996
- MOLL, Luis C., *Vygotsky and Education*, Cambridge University Press, 1995
- MORIN, Edgar, *Seven complex lessons in education for the future*, Unesco Publishing, 1999
- MORIN, Edgar, *O desafio do Século XXI*, Instituto Piaget, 1999
- MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis, *Inteligência da complexidade, Epistemologia e pragmática*, Instituto Piaget, 2007
- POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Huguette, *A Educação Pós-Moderna*, Horizontes pedagógicos, 1997
- REBOUL, Olivier, *A Filosofia da Educação*; trad. António Rocha, Artur Mourão, Lisboa; Edições 70, 2000
- SANTOS, Delfim, *Fundamentação Existencial da Pedagogia*, Lisboa; Livros Horizonte , 1965
- SOUSA, Maria de L. Dionísio; «Agora não posso. Estou a ler!» in SOUSA, M.L.; CASTRO, R.V., *Entre linhas paralelas, Estudos sobre o Português nas escolas*, Coimbra: Angelus Novus, pp. 55-70, 1998